



Clube de argumentação no IFRN Câmpus Ipangaçu

Wilton José de Araújo Martins

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(UFRN), Brasil
orcid.org/0009-0007-9534-3063

Elis Betânia Guedes da Costa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(UFRN), Brasil
orcid.org/0000-0002-5764-3395

O presente trabalho relata uma experiência no âmbito do projeto de extensão “Argumentação e cidadania” do IFRN Câmpus Ipangaçu ao longo de 2023. Tal projeto objetivou aproximar estudantes do universo da argumentação, engajando-os em atividades de leitura e produção de textos. Para isso, buscou-se respaldo teórico em autores como Charaudeau (2020), Emediato (2004), Fiorin (2016) e Koch (2011), os quais apresentam direcionamentos acerca da argumentação e de suas formas de expressão. As atividades foram organizadas em três fases bem demarcadas: formação teórica; prática de leitura e produção textual; e intervenção externa. De forma geral, ao longo da extensão, o grupo mostrou-se assíduo, participativo e competente na elaboração e recepção de textos.

Palavras-chave: Projeto de extensão. Argumentação. Leitura e produção de texto. Intervenção.

Club de argumentación en el IFRN Campus Ipangaçu

El presente trabajo relata una experiencia en el ámbito del proyecto de extensión “Argumentación y ciudadanía” en el IFRN Câmpus Ipangaçu a lo largo de 2023. Este proyecto tuvo como objetivo acercar a los estudiantes al universo de la argumentación, involucrándolos en actividades de lectura y producción de textos. Para ello se buscó apoyo teórico en autores como Charaudeau (2020), Emediato (2004), Fiorin (2016) y Koch (2011), quienes brindan orientación sobre la argumentación y sus formas de expresión. Las actividades se organizaron en tres fases bien definidas: formación teórica; práctica de lectura y producción de textos; y la intervención externa. En general, durante toda la extensión, el grupo se mostró asiduo, participativo y competente en la preparación y recepción de textos.

Palabras clave: Proyecto de extensión. Argumentación. Lectura y producción de texto. Intervención.

Argumentation club on IFRN Campus Ipangaçu

The present work reports an experience within the scope of the extension project “Argumentation and citizenship” at the IFRN Câmpus Ipangaçu throughout 2023. This project aimed to bring students closer to the universe of argumentation, engaging them in reading and text production activities. For this, theoretical support was sought from authors such as Charaudeau (2020), Emediato (2004), Fiorin (2016) and Koch (2011), which are provide guidance on argumentation and their forms of expression. The activities were organized into three clearly defined phases: theoretical training; reading practice and text production; and external intervention. In general, throughout the extension, the group proved to be assiduous, participatory and competent in preparing and receiving texts.

Keywords: Extension project. Argumentation. Reading and text production. Intervention.

Introdução

Quando se fala em argumentação, há uma tendência quase generalizada em restringi-la a gêneros discursivos como editorial, anúncio publicitário e propaganda política, que são enunciados regulares assumidamente retóricos. Todavia, se alguém paralisa o que está fazendo e examina as trocas linguageiras ao redor, seja no cotidiano íntimo, seja no trabalho, na escola ou universidade, pode perceber que a argumentação é um fato de língua, isto é, está atada à linguagem. Sobretudo, se é enquadrada como uma orientação ideológica provocada pelo código (Fiorin, 2016). Verifica-se a sua presença, por exemplo, na negociação de um produto, na crítica a um filme, na resolução de um conflito de interesses e no lirismo de um poeta. Logo, o seu emprego é diversificado e amplo (Charaudeau, 2020). Nesse sentido, a argumentação parece ser intrínseca à linguagem, tendo em vista que esta, geralmente, atende a um propósito em particular e, assim, é atuante (Koch, 2011).

Apesar de ser uma prática recorrente no dia a dia, argumentar está longe de ser uma tarefa simples. Pelo contrário, exige um certo manejo com o código e as ideias, de maneira a promover a eficácia da comunicação. A tarefa se mostra ainda mais desafiadora em um cenário como o brasileiro atual, em que se convive com problemas como banalização do mal, polarização política, autoritarismo e ressentimento. Embora apresente dificuldades na execução, aprimorar essa habilidade é fundamental para a vida social, mais precisamente, para a defesa de direitos individuais e coletivos.

Nessa direção, é útil lembrar do romance “Vidas Secas” (2013), de Ramos, em especial do capítulo em que o retirante Fabiano, diante de uma prisão injusta e arbitrária, reconhece-se incapaz de se defender verbalmente no caso, em virtude de seu histórico de violências e sentimento de inferioridade perante os pares. Certamente, se o personagem pudesse contar com o gerenciamento da palavra, teria se livrado daquele padecer. Com isso, é possível inferir que a apropriação da linguagem é instrumento de luta e também de defesa, uma percepção que, inclusive, pode ser subsidiada por Freire (1978), quando afirma que o homem se torna homem através da linguagem.

A partir dessa perspectiva, pode-se perceber a pertinência e relevância em desenvolvê-la nos mais diferentes sujeitos. Considerando isso, idealizamos o projeto de extensão “Argumentação e cidadania”¹ no Câmpus Ipanguaçu do Instituto Federal

¹ O projeto foi selecionado pelo Edital Nº. 01/2023, de Fluxo Contínuo, da Pró-Reitoria de Extensão do IFRN.

de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), com o intuito de contribuir com a capacidade dos alunos de observar criticamente enunciados alheios e exercitar a produção textual argumentativa.

Esperamos, com tal proposta, poder auxiliar, de algum modo, nas aulas de Língua Portuguesa do currículo escolar, uma disciplina que é, como veremos na próxima seção, atravessada por questões do professor, como quais princípios deve seguir, que conteúdo é mais significativo ao aluno e merece uma maior ênfase em sala e qual a metodologia mais adequada e produtiva em prol desse ou daquele objetivo. Todas são interrogações legítimas, válidas e que interferem na nossa prática pedagógica. Dessa forma, a proposta extensionista intensifica o contato do estudante sobretudo com o texto, a fim de contribuir com a competência comunicativa dos sujeitos; assim como também reflete a nossa preocupação enquanto pesquisadores acerca de questões concernentes à leitura e produção de textos argumentativos.

Nesta perspectiva, este trabalho focaliza uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa e natureza interpretativista. Para tanto, estabelecemos como objetivo orientar o processo de leitura e produção textual, priorizando a sequência argumentativa, tendo em vista a sua relevância para o exercício da cidadania e plena participação na sociedade contemporânea. Os encontros fundamentaram-se na concepção sociointeracionista da linguagem, buscando sempre sensibilizar os participantes sobre a prática da reescrita textual. Os dados da nossa pesquisa consistem em relatos e textos produzidos pelos participantes do projeto.

1 No meio do caminho do ensino de português, havia uma pedra e uma solução

Não é de hoje que se discute sobre o ensino da língua materna no Brasil. Muitos foram os professores e pesquisadores que se voltaram para questões como o que ensinar na disciplina, em quais princípios fundamentar a ação, que objetivos precisam perseguir, por qual finalidade e por que meios alcançá-los, para que a prática contribua, de fato, com a formação do sujeito. Contudo, o tema continua suscitando o interesse de pessoas da área, tendo em vista os vários resultados, alguns catastróficos, que a escola tem mostrado à sociedade, em especial, no que concerne à leitura e produção de texto.

A docente e linguísta Irandé Antunes tem representado o grupo de pessoas preocupadas com esse problema. Na obra “Aula de Português: encontro e interação”

(2006), ela traz uma reflexão sobre a prática pedagógica comum no ensino da disciplina em questão, demonstrando as ações de colegas que, por vezes, contribuem significativamente para os resultados negativos constatados no contingente de indivíduos que todos os anos saem da escola. A autora reconhece que a culpa não é toda nossa, afinal os professores precisam passar por um processo de valorização de sua categoria profissional, o que implica, por exemplo, dispor de tempo para buscar a capacitação que a sua função exige.

Antunes (2006) clarifica a problemática em torno da disciplina, observando como se costuma ensinar a Oralidade, a Escrita, a Leitura e a Gramática na Educação Básica. A título de ilustração, no ensino da Oralidade, são frequentes: o equívoco de que a fala é necessariamente informal, infringe as “incontestáveis” normas gramaticais e não deve ser matéria da escola, pois já faz parte da vida cotidiana do alunado. No que toca ao ensino da Escrita, são regulares: a produção textual descontextualizada, sem planejamento e vazia de sentido. Isto é, consiste em um exercício puramente avaliativo, superficial, sem interlocução, sem nada por dentro, oco. No ensino da Leitura, observam-se: concepção de leitura como decifração de código, falta de tempo reservado para o ato e atividade sem interação com o autor do texto. Por sua vez, no ensino de Gramática, são recorrentes: estudo de nomenclaturas e exame de formas destituídas de um contexto comunicativo.

Tudo isso vai na contramão dos objetivos do ensino de língua materna na escola. Travaglia é outro nome relevante na Linguística brasileira e, no texto “Gramática e interação: proposta para o ensino da gramática” (2009), afirma que o professor de língua deve procurar, prioritariamente, desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, isto é, a capacidade de produzir e compreender textos. Além disso, deve fazer com que os alunos: conheçam a norma culta ou padrão da língua, que é exigida em determinados lugares e situações de interação verbal; conheçam mais o idioma, seus aspectos gramaticais e lexicais vinculados a contextos; e aprimorem a habilidade de observação dos usos da língua.

De uma maneira ou de outra, o centro da aula de Língua Portuguesa é, inescapavelmente, o texto verbal, por meio do qual a língua se concretiza com motivação, criatividade, significação e função, como aponta Bakhtin (2016, p. 11), em “Os gêneros do discurso” (2016). É por meio do texto fidedigno e situado que o docente pode desde revelar à turma a capacidade magnética da linguagem, passando pela evidenciação da variação linguística, até a função que uma dada frase desempenha em um dado co(n)texto.

Sendo o texto situado o objeto de ensino-aprendizagem por excelência da aula de Português, não é difícil chegar à constatação de que o docente deve trabalhar com os chamados “gêneros discursivos” em sua sala. Bakhtin (2016) explica que estes correspondem a certos padrões textuais produzidos por *campos de atividade humana* e caracterizados por *estrutura composicional*, *estilo* e *conteúdo temático* próprios. O autor frisa que os gêneros possuem uma natureza plástica, devido a sua flexibilidade aos interlocutores, objetivos e contextos comunicativos.

Ainda em relação aos gêneros do discurso, o teórico (2016, p.12-13) diz que

Cabe salientar em especial a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos). De fato, também devemos incluir nos gêneros do discurso as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes) [...].

Em outras palavras, ressalta-se a variação temática, estilística e composicional entre os gêneros, o que promove a chamada “heterogeneidade genérica”. Isso significa, para as aulas de Português, uma gama imensa de possibilidades discursivas a serem conhecidas e exploradas em função da competência comunicativa dos estudantes.

Como aponta Antunes (2006), o trabalho com o texto é fomentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois estes levam em conta a dimensão interacional e discursiva da língua, o que requer o trabalho com o texto; enxergam o domínio da língua como um dos pré-requisitos para a participação social, afinal, por intermédio da comunicação, assumimos as rédeas de nosso destino e podemos lutar por direitos coletivos; e indicam que os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa se organizem em dois grandes eixos: uso da língua oral e escrita e reflexão desses usos, o que é praticado realmente com os gêneros textuais/ discursivos. A Base Nacional Comum Curricular, documento mais atual que orienta os professores, entre outros aspectos, ratificam esse trabalho com o texto e em uma perspectiva enunciativo-discursiva.

A autora (2006, p. 15), enfim, leva colegas a perceberem o decisivo e sério papel que desempenham na educação básica. Ensina-se a língua com o compromisso de, sobretudo, desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes e, conseqüentemente, torná-los sujeitos capazes de exercer uma cidadania plena, crítica e participativa. Em prol disso, é preciso que todos nós reflitamos sobre nossas práticas em sala de aula e busquemos outras trilhas, alternativas, estratégias para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Diante dessas dificuldades comuns na

condução do Português enquanto disciplina, desenvolvemos o projeto Argumentação e cidadania, que será melhor descrito a seguir.

2 A argumentação em perspectiva teórica

No tópico anterior, discutimos sobre as dificuldades vivenciadas por professores no ensino da Língua Portuguesa. Passamos, a partir de agora, à reflexão acerca da ideia de argumentação, procurando sair do senso comum acerca do fenômeno.

Os autores Fiorin (2016), Koch (2011) e Charaudeau (2020) compreendem a argumentação como um direcionamento ideológico provocado pelo discurso no receptor da mensagem. Para eles, argumentar se refere a uma prática social que visa influenciar o pensamento e a conduta do outro, podendo mudar um estado de coisas preexistentes. É por esse motivo que o primeiro teórico afirma que o surgimento da argumentação se confunde com a origem das primeiras democracias.

Argumentação e linguagem, de uma forma ou de outra, parecem estar atadas, ligadas, serem faces da mesma moeda. Anscombe e Ducrot (1988, p.113) *apud* Fiorin (2016, p.16) ressaltam que a língua possui uma dimensão argumentativa, na medida em que os seus usuários a usam movidos por intenções específicas: “a utilização de um enunciado tem uma finalidade ao menos tão essencial quanto a de informar sobre a realização de suas condições de verdade, que é a de orientar o destinatário para certas conclusões e não para outras”. Podemos entender, com isso, que o produtor de um texto procura agir por meio deste, e, conseqüentemente, a argumentação se faz presente nos mais diferentes enunciados.

Comungando com esse pensamento, Estevam (2023, p. 160-161) afirma que não existe discurso neutro. Todo enunciado possui uma orientação argumentativa ou de sentido, pois traz consigo um objetivo:

[...] Mesmo que nele exista uma tentativa da neutralidade, é carregado por toda uma carga semântica que emana das práticas discursivas. Desse modo, locutor pode apresentar textualmente marcas que demonstrem tal caminho argumentativo.

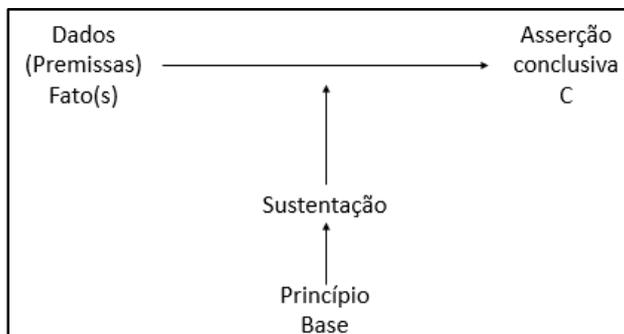
A escolha de uma palavra, e não de outra, ou a eleição de um fato em detrimento de outros por si só já é capaz de indicar uma posição da parte do indivíduo. Nessa mesma direção, Charaudeau (2020, p. 253) explana que, em todo discurso, entra em jogo um conjunto de elementos para além do linguístico, as vezes até inconscientemente, em função de um dado objetivo.

[...] a influência é o processo geral de tentativa de modificação da ação ou do pensamento de um ou mais destinatários, passando por procedimentos diversos, todos os quais não são nem perfeitamente conscientes, nem previsíveis, nem totalmente domináveis; o ato de persuasão é um processo linguageiro no sentido amplo, ou seja, semiodiscursivo, pois pode integrar diversos modos de expressão verbais, gestuais, mímicos, icônicos etc., colocado em ação por um sujeito responsável por seu ato de comunicação, desencadeando estratégias discursivas (mesmo que ele não tenha plena consciência) para alcançar os seus propósitos.

Koch (2011) colabora com a discussão em torno da aproximação entre linguagem e argumentação, elucidando que os significados de um discurso se encontram em diferentes níveis da linguagem. Ela explica que um nível é o do “dizer”, que seria explícito (reconhecível, assumido pelo locutor), representado por elementos como seleção lexical, exclamação, expressão de valor interjetivo e argumento por autoridade. O outro nível é o do “mostrar”, que seria implícito (as vezes até negado por seu produtor), ilustrado por insinuação, ironia, alusão, pressuposição etc. Isso evidencia a diversidade de recursos dos quais o enunciador pode se valer na sua comunicação e aos quais o interlocutor deve estar atento. Para isso, este precisa levar em conta o contexto da enunciação.

A respeito de sua estrutura prototípica, Emediato (2004, p.161-163) explicita que se constitui com: afirmação, isto é, um posicionamento em relação ao assunto tratado; quadro de problematização, inserção da argumentação em uma perspectiva, por exemplo, social e econômica; formulação de argumentos, emprego de informações distintas em prol de uma tese; e conclusão, fechamento da discussão por indução ou inferência.

Ainda sobre a sequência argumentativa, Adam (2009) apresenta uma proposta com base no modelo de Toulmin. O autor propõe um esquema simplificado de base que considera três elementos: (1) os dados (premissas), que dão início ao discurso argumentativo por meio de contextualizações, datas, fatos, etc.; (2) o princípio de base/sustentação, que funciona como uma garantia, suporte que pode ser invocado de maneira implícita ou explícita, como, por exemplo, através de leis e que conduz até o terceiro elemento; (3) a asserção conclusiva, que permite ao leitor/ouvinte tirar as conclusões considerando os dados e argumentos fornecidos.

Quadro 1 – Esquema simplificado argumentativo.

Fonte: Adam (2009, p.147).

O esquema acima permite-nos visualizar o texto argumentativo de uma forma mais clara, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. Optamos por trabalhar com ele, justamente, por se adequar às necessidades do público-alvo e por “dar conta” da argumentação em diferentes contextos do cotidiano.

Dependendo do conteúdo veiculado no gênero discursivo, como nos ensina Emediato (2004), a argumentação pode ser considerada “demonstrativa” ou “retórica”. A primeira se apoia em fatos e verdades já aceitas para defender uma posição sobre uma determinada temática e é verificada em textos acadêmicos, científicos e jornalísticos informativos objetivos.

O autor explica que essa argumentação, pretendendo dar conta racionalmente de um fenômeno ou problema, materializa-se pelas seguintes formas: “[...] indução: tipo de raciocínio que caminha dos fatos (dados) particulares para se chegar a uma conclusão ampliada e [...] dedução: tipo de raciocínio que parte de uma verdade estabelecida (geral) para provar a validade de um fato particular [...]” (2004, p.166-167). Isto é, o produtor do texto pode partir dos acontecimentos para chegar a uma conclusão ou, fazendo o movimento inverso, ratificar, por meio de fatos, uma verdade explicitada anteriormente.

A argumentação retórica, por sua vez, é relativa a uma corrente não necessariamente racional e apela a valores e crenças do auditório para conquistar a sua adesão. Emediato (2004, p. 168) afirma que, muitas vezes, esse público julgará um caso segundo seus princípios e desprezará a realidade. Esse tipo de argumentação se expressa em textos publicitários e de marketing, de opinião, político-eleitoral, religiosos e de intenção moral.

Além disso, o teórico (2004, p.170) aponta que, na prática, tais argumentações podem figurar em qualquer esfera comunicativa. Entretanto, a sua classificação

(acima representada) parece mais apropriada, considerando as tendências de determinados gêneros do discurso.

Para a eficácia do texto argumentativo, é imprescindível, além da expressão de um ponto de vista, a formulação de argumentos considerados sólidos, potentes e interessantes por parte do produtor, para validar seu pensamento. Em relação a isso, Emediato (2004) propõe uma taxonomia dos argumentos, alguns dos quais apresentamos a seguir.

- a) **Argumentos empíricos ou factuais:** recursos ancorados em eventos e em suas implicações vivenciados pelo próprio enunciador. Dessa maneira, o produtor pode estabelecer relações de causa, comparação, exemplificação ou generalização.
- b) **Argumentos causais:** subdivididos em *causa imediata ou material*, que é o fator mais concreto para um dado acontecimento; *causa profunda*, aqui se problematiza uma questão sob um viés educacional, religioso, social etc.; *causa final*, indicando o motivo que levou alguém a uma ter uma dada atitude.
- c) **Argumentos ad consequentiam:** avalia-se, nessa estratégia, os efeitos de um determinado ato, muitas vezes questionando o valor ético e moral.
- d) **Argumentos sobre fatos atestados:** consiste na recuperação de fatos conhecidos, por vezes, noticiados nos grandes jornais de circulação.
- e) **Argumentos ad personam:** o enunciador confronta uma pessoa, seus atos e suas afirmações, com o intuito de mostrar uma espécie de incoerência de sua parte e, desse modo, desqualificá-la para o interlocutor.
- f) **Argumentos de autoridade:** aqui, recorre-se a um especialista no assunto ou se vale da própria autoridade reconhecida pelos pares para validar um pensamento.

Esses foram alguns dos tipos de argumento estudados no projeto de extensão. Entendê-los foi útil tanto para a produção, quanto para a apreciação de textos.

3 Argumentação e cidadania: projeto extensionista em prática

Tendo em vista as etapas previstas no projeto de extensão, inicialmente, foi constituída uma equipe com dois professores de Língua Portuguesa e Literatura e catorze discentes interessados do Curso Técnico Integrado em Agroecologia do Câmpus Ipanguaçu do IFRN. O Câmpus está instalado desde 2008 na zona rural da

cidade, na qual são predominantes as atividades relacionadas à agricultura e pecuária. Como já dito, o propósito da ação seria contribuir com a sensibilização de sujeitos à argumentatividade presente nos mais diferentes enunciados, assim como também com a produção de textos conscientes de sua intencionalidade discursiva.

Depois da formação da equipe, quinzenalmente, os integrantes encontraram-se para as reuniões formativas, que ocorreram ao longo de sete meses. Na primeira fase, foram desenvolvidos estudos teóricos concernentes à argumentação, em diálogos sobre concepção, tipologia, estrutura, mecanismos e relevância da argumentação. Esse momento procurou oferecer aos alunos ferramentas para as demais atividades do projeto.

A atividade inaugural correspondeu a uma adaptação do jogo “Eu nunca”, inserido no contexto da produção de texto dissertativo-argumentativo. Para isso, em uma caixa, os professores colocaram afirmações comuns em relação à redação de um texto. Estas podem ser observadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Afirmações ligadas à produção de texto dissertativo-argumentativo.

1. Eu nunca coloquei título na redação.
2. Eu nunca esqueci de dividir o texto em parágrafos.
3. Eu nunca deixei de detalhar as propostas de intervenção.
4. Eu nunca sofri um branco na hora de escrever.
5. Eu nunca usei palavras que eu desconhecia só para impressionar o avaliador.
6. Eu nunca citei uma pessoa que não existe.
7. Eu nunca copieie o texto motivador.
8. Eu nunca fugi do tema.
9. Eu nunca erreie uma palavra e fiz aquele borrão.
10. Eu nunca escreviei menos de sete linhas.
11. Eu nunca erreie o nome do autor da citação.
12. Eu nunca iniciei a conclusão com “Concluindo”.
13. Eu nunca citeie filmes, canção ou obras literárias no texto.
14. Eu nunca mistureie a primeira e terceira pessoa.
15. Eu nunca planejeie um texto antes de produzi-lo.

Fonte: Elaboração dos autores (2024).

Na sequência, os professores pediram para cada aluno retirar da caixa uma afirmação e lê-la em voz alta. Quem já houvesse praticado a ação sorteada, era “penalizado” com uma bolinha de tinta no rosto. A dinâmica teve uma dupla função: serviu para provocar uma reflexão sobre as afirmações (se uma determinada ação era adequada ou não àquele gênero e por qual razão) e dar aos docentes uma espécie de diagnóstico do grupo acerca de conhecimentos que já possuía e de outros que

necessitava, tendo em vista a produção textual cobrada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O jogo mostrou-se, ao mesmo tempo, produtivo, instigante e descontraído.

Outra atividade desenvolvida nessa etapa consistiu no exame de enunciados como letra de canção, história em quadrinhos, fotografia, ilustração, poema, capa de revista e charge, com a finalidade de perceber a opinião do produtor na representação de um fato. A perspectiva adotada de leitura foi a interacional, denominada por Koch e Elias (2012) “leitura com foco na interação leitor-texto-autor”. Nessa lente, a leitura é vista como um encontro entre interlocutores, possibilitado por aspectos como situação comunicativa, conhecimentos em comum e objetivos específicos.

Os textos foram distribuídos para seis grupos, e foi solicitado para cada equipe, além da análise propriamente dita, um comentário oral sobre suas impressões. Satisfatoriamente, os discentes conseguiram descrever o texto, bem como perceber a posição do produtor, por meio de traços direcionadores da interpretação. Nessa atividade, o esforço foi o de levá-los à percepção da presença da argumentação no enunciado e, dessa forma, à ideia de que ela é um fenômeno amplo (Fiorin, 2016).

A segunda etapa do projeto se concentrou mais na prática de produção de textos que tematizavam assuntos controversos, tais como racismo no Brasil e violência na escola, sempre partindo dos acontecimentos mais recentes noticiados nos jornais. A respeito disso, Travaglia (2016, p.88-89) sublinha que produzir um texto não é um exercício fácil, uma vez que envolve todo um planejamento e a tomada de decisões, como, por exemplo, saber o que dizer e como dizer, para que se possa realizar o intuito pretendido. Ou seja, trata-se de um desafio para todos, que, inevitavelmente, produzem texto nas mais diferentes situações do dia a dia.

Em um dos encontros dessa fase, os alunos produziram um artigo de opinião acerca dos impactos do ChatGPT na contemporaneidade, como pode ser observado a seguir na Figura 1:

Figura 1 – Produção textual de artigo de opinião.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Para isso, antes, explanamos aos estudantes o gênero citado, compreendido como um enunciado pertencente ao campo jornalístico e de natureza argumentativa, que exige do produtor a apresentação e defesa de uma posição em relação a um tema polêmico e de interesse social que se impõe por circunstâncias vividas (Goldstein; Louzada; Ivamoto, 2009, p. 97). Ou seja, trata-se de um texto que cumpre a função de promover um debate público acerca de um fato relevante.

Para explicar a organização do gênero, isto é, o modo como costuma ser produzido, tomamos como base o trabalho de Martins e Brito (2023), que, a partir da investigação de textos publicados por articulistas da Folha de São Paulo, elucidam modos concretos, eficientes e viáveis de: introduzir um debate; apresentar um ponto de vista acerca do assunto; desenvolver a posição; fechar a discussão. Tais formas composicionais podem ser visualizadas no Quadro 3, proposto pelos autores (2023, p.402). Com elas, podemos conhecer possibilidades de textualização do artigo.

Quadro 3 – Estratégias composicionais em artigos de opinião da Folha de SP (2019-2020).

Contextualização	Apresentação da tese	Argumentação	Fechamento do debate
Narração	Explícita na contextualização	Evidenciação do problema	Perspectiva de futuro
Apreciação da realidade	Explícita na argumentação	Exploração de causas profundas	Apreciação da realidade
Referenciação histórica	Implícita na argumentação	Orientação social	Síntese da discussão
		Análise do acontecimento	

Fonte: Martins e Brito (2023).

Na sequência, pedimos aos alunos que se imaginassem como funcionários de um relevante jornal, onde, em colunas, debatiam regularmente sobre assuntos ligados a política, economia, meio ambiente e cultura com o público leitor. Esse pedido se fundamenta em Antunes (2006), segundo a qual a escrita na escola precisa ser reconhecida como uma atividade interativa, o que significa que deve pressupor um outro, além de um propósito e uma circunstância concreta. Estevam (2023, p. 51) afirma que o *artigo de opinião* na escola representa uma oportunidade aos estudantes para “vivenciar as distintas posições sociais sobre fatos distintos e ponderar acerca de como resolver questões relativas à comunidade local ou global”. Com isso, o discente insere-se em um processo argumentativo e faz esforço para entender as propostas de sentido e decidir o que faz com estas.

Geralmente, nessa tarefa em específico, vários discentes apresentaram um bom desempenho, com discussões organizadas e pertinentes e atendimento aos procedimentos implicados no gênero. Um dos casos pode ser verificado na Figura 2, que mostra o desempenho de uma bolsista na atividade. Em sua introdução, a discente situa o leitor em relação ao tema contemplado (o ChatGPT no mundo contemporâneo) recorrendo à narração de um fato e à explicitação das teses a serem desenvolvidas nos parágrafos posteriores (riscos possíveis da ferramenta digital). O texto é concluído com o emprego de uma síntese da discussão (reiteração dos perigos apontados). Isso mostra que a estudante desenvolve uma discussão interessante e coesa e cumpre as ações esperadas na produção de um artigo.

Após isso, foram realizadas uma devolutiva das redações avaliadas e consultoria sobre aspectos que envolvem a produção textual: título, forma de contextualização do debate, apresentação da tese, sustentação ideológica, fechamento da discussão, seleção lexical, entre outros. A ideia foi fazer com que os envolvidos tivessem consciência sobre pontos positivos e pontos que necessitavam de mais atenção na escrita. Com isso, os discentes poderiam aprimorar as suas respectivas redações.

Figura 2 – Redação produzida por aluna do projeto.

tecnologia: A era dos alienados? ^{Texto e/teses} que não sustentados
 Se senti falta de ^{ao longo da dis-} ^{curssão e com conclusão}
 apresentação de propostas ^{pertinente ao debate.}
 de relações concisas ^{foi contemplada com}

A humanidade contemporânea recentemente foi contemplada com
 uma nova ferramenta que promete auxiliar o ser humano com seus
 mais diversos problemas. Essa plataforma foi nomeada como "Chat
 GPT" e vem sendo utilizada mais do que poderíamos imaginar. ^o
 que não poderia faltar, obviamente, são os impactos negativos que ^o
 da coisa boa pode nos proporcionar. Infelizmente, o uso desse site
 em mãos erradas pode causar mais prejuízo do que benefícios, bem
 como também a revolta de algumas pessoas conservadoras que acham que a
 Inteligência Artificial (IA) só vai nos afastar mais ainda de nossas
 formas tradicionais de resolver nossos obstáculos. **TESES**

Algunas pessoas já afirmaram ^{o futuro pertencerá às máqui-}
 mas, uma vez que seus recentes avanços vêm se mostrando de forma
 exorbitante, o que é verdade. Eu concordo com isso, e parafraseando
 Charles Darwin, "os mais fortes sobrevivem", e sinorramente, com todo
 esse investimento do ser humano na tecnologia, acho que eles dominarão
 a ^{humanidade} gente. Não que vá acontecer uma revolução de robôs e IAs, mas
 sim o ser humano alienado que não sabe controlar seu uso da tec-
 nologia e acabe sendo controlado por ela. ^{Ang. plausível e equilibrado}

Ademais, uma sociedade como esta, controlada e dependente da
 inteligência artificial, é totalmente susceptível ao esquecimento de
 nossas formas antigas de resolvermos situações e lidar com certos
 problemas. Nem sempre poderemos contar com o auxílio da tecnologia,
 portanto é preocupante ver algumas pessoas se confiando completamente nela.

Por conseguinte, nossa sociedade deveria se atentar um pouco mais
 à forma como lida com a Inteligência Artificial, pois, como já citei, se usada
 de forma inconsequente e desenfreada, ela pode causar transgressões
 à nossa humanidade, algo que pode ser irreversível.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Considerando as sugestões apontadas na avaliação, a discente reescreveu o texto. O cotejo das duas produções mostrou uma significativa melhoria na qualidade da escrita, sobretudo, no primeiro parágrafo da argumentação e na conclusão. Na argumentação, a aluna deixou mais clara a menção à famigerada fala de Charles Darwin na discussão, explicando que, entre os seres humanos e as máquinas, estas

podem se tornar mais fortes do que aqueles e sobreviverem. Na conclusão, foi visível a ampliação das propostas de intervenção, ao mencionar, além da sociedade, a necessidade de ações específicas da parte do Ministério das Comunicações contra o uso descontrolado da inteligência artificial. Tudo isso evidencia o quanto é relevante incentivar o estudante a criar o hábito de ler, analisar e reescrever os seus textos.

Nessa etapa, ainda, o grupo cadastrou uma conta aberta no Instagram para a divulgação de material relativo à argumentação, produzido pelos próprios alunos com base nos diálogos dentro do projeto e nos conhecimentos relativos ao funcionamento da rede social. Essa foi uma demanda um tanto desafiadora, pois os membros da extensão precisavam dividi-la com outras demandas do respectivo curso, sobretudo no fim do bimestre acadêmico. Ainda assim, todos conseguiram participar desse momento, primeiramente produzindo enunciados e, depois, reunindo-se com os professores, para a análise do produto antes da publicação na rede social. Essa tarefa se deu com movimentos de planejamento, produção e reescrita de texto, levando em conta o gênero programado e o contexto da publicação. A Figura 3 traz um registro desse momento de produção.

Figura 3 – Reunião do grupo para o fomento da rede social.

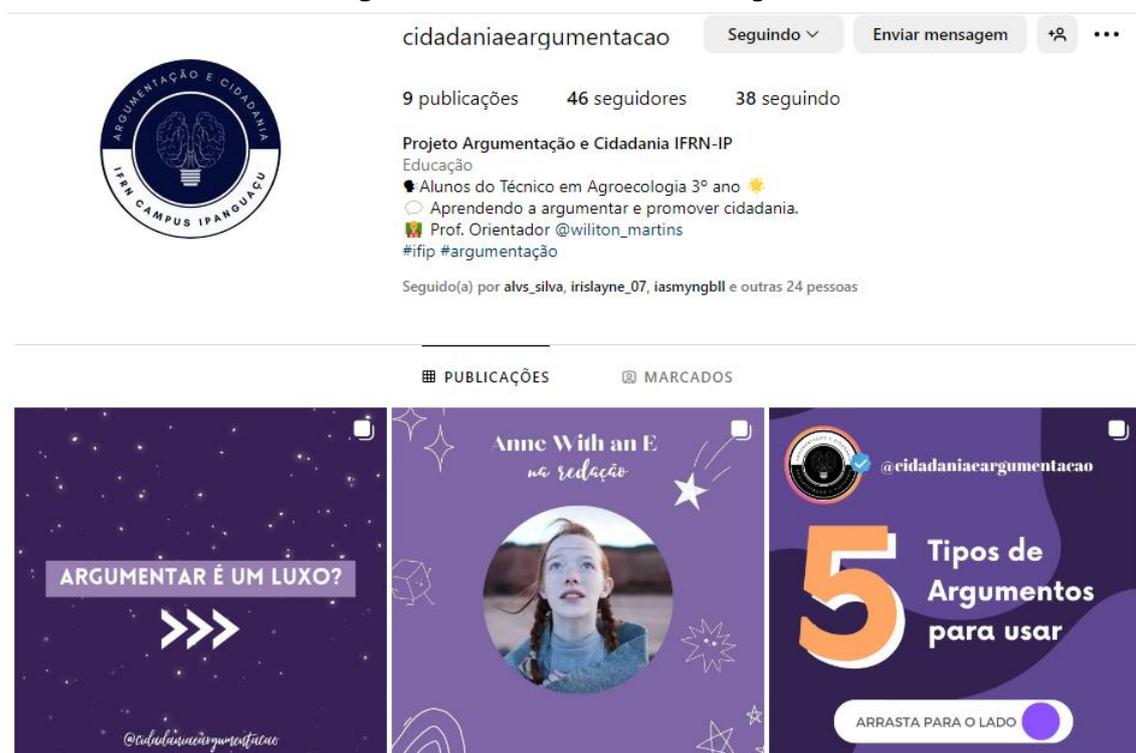


Fonte: Acervo pessoal, 2024.

O logotipo e o perfil do grupo no Instagram podem ser observados na Figura 4, apresentada abaixo. A identidade visual foi formulada por um dos integrantes e combina cérebro e lâmpada, o que nos remete à luz do pensamento racional, sobretudo usado em favor do bem, da ética e justiça. O perfil mostra-nos o desenvolvimento de produções consistentes e diversificadas, como por exemplo

tirinha, mapa mental, jogo e post, que procuram informar os receptores a respeito do texto argumentativo, utilizando estratégias de interação. As publicações no *feed* e nos *stories* conseguiram um razoável engajamento. Se não fossem as circunstâncias externas ao projeto, o grupo teria sido mais produtivo e interativo na rede social, contudo foi satisfatório o (des)empenho.

Figura 4 – Conta cadastrada no Instagram.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A intervenção externa, terceira e última etapa do projeto, concretizou-se na Escola Municipal Professora Francisca da Salete Ribeiro Barreto, situada no município de Ipanguaçu/ RN, com duas turmas do nono ano. Considerando que, em breve, muitos participariam do processo seletivo para ingresso no IFRN e, conseqüentemente, precisariam produzir um texto argumentativo, decidimos ministrar uma aula sobre artigo de opinião. Para essa ação, representada na Figura 5, envolveram-se os professores e três bolsistas do projeto.

Figura 5 – Ação externa do grupo em escola pública de Ipanguaçu/ RN.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

O grupo conseguiu levar uma aula expositivo-dialogada, abordando aspectos como conceito e características do artigo de opinião, e um exemplo prático do gênero impresso para análise dos alunos. A nossa preocupação foi fazer com os estudantes da Escola percebessem a funcionalidade do artigo na vida prática, para que dessa forma pudessem compreender a estrutura composicional e a temática abordada. Foi pensando nisso que a aula sinalizou: articulistas brasileiros, eventos que provocaram esse e aquele texto, propósitos e gerenciamento das ideias na superfície textual. O desempenho das bolsistas foi surpreendente, com domínio do conteúdo, segurança e entusiasmo. Nessa atividade, podemos contar com a atenção e participação dos alunos da escola supracitada, os quais responderam a indagações dirigidas, questionaram fatos e tomaram nota das informações principais sobre o assunto.

Por fim, é possível perceber que o projeto conseguiu realizar todas as ações propostas, com a finalidade de contribuir com a percepção crítica em torno dos discursos alheios, assim como também com a habilidade de argumentar racional e pacificamente dos seus bolsistas voluntários. Além disso, o projeto conseguiu realizar intervenções direta e indireta, por meio, respectivamente, do aulão sobre a produção textual do artigo de opinião na E. M. Professora Francisca da Salette Ribeiro Barreto e da conta aberta no Instagram voltada à habilidade de convencer e persuadir. Por causa de sua natureza, das ações e dos textos dos alunos, acreditamos que o projeto desempenhou um papel significativo no desenvolvimento dos participantes, no que se refere à leitura e produção de textos para além dos assumidos argumentativos,

afinal houve momentos de reflexão sobre o discurso, por exemplo, por traz de escolhas lexicais e construção de imagem do referenciador e do referente.

Nesse sentido, uma bolsista afirmou que, com o projeto, passou a ver que a argumentação está diluída em diferentes enunciados e passou a ter menos dificuldades em discussões. Outra bolsista declarou que “o projeto ofereceu ferramentas importantes para que todos pudessem expressar suas opiniões de maneira clara e eficaz. Assim, ajudou a promover um debate mais saudável e construtivo sobre diversos temas”. Outra discente, quando inquirida sobre o projeto, escreveu-nos a seguinte mensagem: “A sensação de ‘dar aula’ pela primeira vez foi a melhor etapa do projeto em minha opinião, até porque nunca havia tido experiência parecida, e não imaginava que iria ter um *feedback* tão positivo!”. Essas são afirmações que reforçam nossas impressões sobre a contribuição do projeto.

O projeto teve algumas dificuldades no percurso relacionadas à organização do tempo, por parte dos alunos bolsistas, uma vez que eles precisavam dar conta também das atividades do Curso Técnico em Agroecologia e do estudo para o ENEM, que seria realizado por eles. Porém, com esforços, auxílios e reuniões, conseguimos cumprir todas as tarefas satisfatoriamente.

Considerações finais

O projeto Argumentação e cidadania, em sua concepção e prática, levou em conta discussões em torno do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e reflexões concernentes ao universo da argumentação, reconhecendo inclusive a sua relação inextricável com a linguagem. Ademais, conseguiu realizar todas as atividades programadas, desde a formação teórica do grupo, passando pela prática de leitura e produção de texto, até a intervenção pedagógica na E. M. Professora Francisca da Salete Ribeiro Barreto. As etapas foram atravessadas por metodologias variadas e gêneros discursivos diversos.

Com isso, os bolsistas voluntários puderam desenvolver mais a reflexão crítica ao discurso de outrem e à produção textual argumentativa, o que certamente refletirá em seus desempenhos em seleções das quais venham a participar e, mais amplamente, refletirá em sua participação na vida individual e coletiva. Outrossim, a comunidade externa pode se beneficiar com o projeto, especificamente, as pessoas que, de alguma forma, interagem com o projeto pelo Instagram e as pessoas que foram alvo da ação na escola citada.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. Uma abordagem textual da argumentação: “esquema”, sequência e frase periódica. Trad. Lívia de Lima Mesquita. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. (org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 out. 2024.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.
- CHARAUDEAU, Patrick. O turbilhão do interdiscurso. Trad. Antonio Lailton M. Duarte e Patrícia Sousa A. de Macedo. In: CAVALCANTE, Mônica M.; BRITO, Mariza A. P. (orgs.). **Texto, discurso e argumentação: traduções**. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- EMEDIATO, Wander. **A fórmula do texto**. São Paulo: Geração editorial, 2004.
- ESTEAM, Madson Bruno Soares. **“A meu ver outra forma de resolver essa questão seria”**: dispositivos enunciativos e orientação argumentativa em artigos de opinião finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa. 2023. 322 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GOLDSTEIN, Norma; LOUZADA, Maria Sílvia; IVAMOTO, Regina. **O texto sem mistério: Leitura e escrita na universidade**. São Paulo: Ática, 2019.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- MARTINS, Wílton José de Araújo; BRITO, Clebson Luiz de. Estratégias composicionais em artigos de opinião publicados por articulistas da Folha de São Paulo. **Miguilim–Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 12, n. 3, p. 387-407, set.-dez.2023.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Planejamento de textos para sua produção. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (org.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 87-107.