



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS PARA DISTINÇÃO E PERSPECTIVAÇÃO
DE FATO E OPINIÃO**

Luzia Pinheiro da Silva Rodrigues

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2025

LUZIA PINHEIRO DA SILVA RODRIGUES

CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS PARA DISTINÇÃO E PERSPECTIVAÇÃO DE
FATO E OPINIÃO

Pesquisa finalizada apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe - unidade de São Cristóvão - como critério de avaliação no processo de qualificação.

Área de conhecimento: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Isabel Cristina Michelan de Azevedo

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SERGIPE

Rodrigues, Luzia Pinheiro da Silva

R696c Capacidades argumentativas para distinção e perspectivação de fato e opinião / Luzia Pinheiro da Silva Rodrigues ; orientadora, Isabel Cristina Michelan de Azevedo.– São Cristóvão, SE, 2025.

94 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Análise retórica. 2. Pensamento crítico. 3. Compreensão na leitura. 4. Fatos (Filosofia). 5. Opinião (Filosofia). I. Azevedo, Isabel Cristina Michelan de, orient. II. Título.

CDU 808.5



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS –PROFLETRAS/SC



ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DO MESTRANDO APRESENTADA, PELA ESTUDANTE **LUZIA PINHEIRO DA SILVA RODRIGUES** PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE-PROFLETRAS.

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de Dois mil e vinte e cinco, as nove horas, na didática 07, sala 408b, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação da Mestranda **LUZIA PINHEIRO DA SILVA RODRIGUES**, composta pelos (as) Professores (as) Doutores (as): **ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO** (Presidente da Banca) **MARIA OTÍLIA GUIMARÃES NININ** (membro externo à instituição) **EDUARDO LOPES PIRIS** e (membro externo à instituição e interno ao programa) para examinar o trabalho apresentado sob o título **LETRAMENTO CRÍTICO: CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS PARA A DISTINÇÃO ENTRE FATO E OPINIÃO E PARA A SUA PERSPECTIVAÇÃO**. A professora Isabel Cristina Michelan de Azevedo, na qualidade de presidente da banca, passou palavra à candidata, informando tempo limite de 20 minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição da mestranda, a Presidente passou a palavra a cada um dos membros da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de “Mestre Profissional em Letras”, a mestranda foi considerada:

- APROVADO
 APROVADO COM RESTRIÇÃO
 REPROVADO

Parecer:

O trabalho atende às exigências do Mestrado Profissional em Letras e, para a revisão final, a mestranda deve considerar os apontamentos da banca. Sugere-se publicações decorrentes do trabalho de pesquisa.
--

Documento assinado digitalmente
 **ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO**
Data: 07/03/2025 21:15:35 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
PRESIDENTE

Documento assinado digitalmente
 **MARIA OTÍLIA GUIMARÃES NININ**
Data: 07/03/2025 22:27:32 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

MARIA OTÍLIA GUIMARÃES NININ
EXAMINADORA EXTERNA À INSTITUIÇÃO

Documento assinado digitalmente
 **EDUARDO LOPES PIRIS**
Data: 06/03/2025 21:17:43 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

EDUARDO LOPES PIRIS
EXAMINADOR EXTERNO À INSTITUIÇÃO E INTERNO AO PROGRAMA

RESUMO

Distinguir fato de opinião é uma tarefa que exige uma análise acurada da realidade, pois, nessa ação, é preciso articular a racionalidade argumentativa ao uso de determinados elementos linguísticos. Assim, na escola, torna-se necessário realizar um trabalho pedagógico destinado ao desenvolvimento de capacidades argumentativas associadas à comunicação cotidiana, para que os sujeitos possam defender um ponto de vista frente ao outro, tomar decisões e participar ativamente na sociedade. Esse tipo de trabalho também colabora com a formação de sujeitos críticos e com o ensino da argumentação a partir de práticas sociais de linguagem. Além disso, distinguir fato de opinião é uma capacidade que tem sido destacada em documentos que orientam o ensino de Língua Portuguesa desde o ensino fundamental, principalmente por sua importância na participação do sujeito em relações sociais, sobretudo quando precisa se posicionar discursivamente. Diante disso, esta pesquisa com os estudantes matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal São Cristóvão, estado de Sergipe, realizada no âmbito do Proletras/UFS, unidade de São Cristóvão, foi organizada com o objetivo de investigar como é possível desenvolver as capacidades argumentativas para que os sujeitos escolares consigam distinguir fatos de opiniões em circulação na sociedade e perspectivar esses elementos, visando a contribuir para a compreensão e para o aprimoramento do processo de argumentação em diferentes contextos vivenciais. Além disso, a pesquisa teve como objetivos específicos identificar as principais dificuldades dos indivíduos na distinção entre fatos e opiniões, a fim de que percebessem que um elemento, ao se diferenciar do outro, influencia na construção de argumentos sólidos; investigou o papel do ensino no desenvolvimento das capacidades argumentativas para a distinção entre fatos e opiniões e também propôs orientações e práticas docentes para auxiliar os professores da educação básica a realizarem esse tipo de trabalho didático-pedagógico em outras unidades escolares. Como recurso didático, optou-se por compor um módulo didático (MD), conforme Muenchen e Delizoicov (2012) *apud* Azevedo e Freitag (2020). O ponto de partida das ações didático-pedagógicas foi uma sondagem, na qual os estudantes tiveram a oportunidade de expor oralmente seus conhecimentos prévios sobre fato e opinião. Além disso, nessa primeira experiência com os estudantes, foram criadas alternativas para que eles pudessem perceber como temas ligados aos fatos podem ser perspectivados e como os interlocutores podem mobilizar seus discursos por meio da LP. Este trabalho teve como base os estudos de Azevedo (2022, 2023), Fiorin (2023), Piris (2021), Koch (2000), Lima e Perelman (2005) e Plantin (2008), uma vez que foi preciso criar atividades específicas e inéditas para cada uma das etapas do MD. Os resultados da sondagem indicam que os estudantes entendem haver diferentes propósitos quando se produz uma opinião, aceitam haver distintas perspectivas quando se quer tematizar um assunto colocado em questão e notam a relevância dos recursos linguístico-discursivos utilizados quando se quer construir pontos de vista ou manobras a fim de alterar a visão do outro. Também apontam que a perspectiva interacional promove a ampliação das capacidades argumentativas dos discentes, tanto para a distinção quanto para a perspectivação de fatos e de opiniões em variadas situações realizadas na escola e em outros espaços. Contudo, como fato e opinião mobilizam conceitos ligados ao uso da argumentação em contextos (in)formais da vida cotidiana, notou-se ser necessário criar um módulo nas etapas subsequentes ao período de desenvolvimento deste projeto de pesquisa, a fim de que os estudantes consigam aprofundar a organização

e a aplicação dos recursos que foram estudados.

Palavras-chave: Capacidades. Argumentação. Leitura e oralidade. Fato e opinião.

ABSTRACT

Distinguishing fact from opinion is a task that requires an accurate analysis of reality, since, in this action, it is necessary to articulate argumentative rationality with the use of certain linguistic elements. Thus, in schools, it becomes necessary to carry out pedagogical work aimed at developing argumentative skills associated with everyday communication, so that subjects can defend one point of view against another, make decisions and actively participate in society. This type of work also contributes to the formation of critical subjects and to the teaching of argumentation based on social language practices. Furthermore, distinguishing fact from opinion is a skill that has been highlighted in documents that guide the teaching of Portuguese from elementary school onwards, mainly due to its importance in the subject's participation in social relations, especially when they need to position themselves discursively. In view of this, this research with students enrolled in the 8th grade of Elementary School at the São Cristóvão Municipal School, state of Sergipe, carried out within the scope of Proletras/UFS, São Cristóvão unit, It was organized with the objective of investigating how it is possible to develop argumentative capacities so that school subjects can distinguish facts from opinions in circulation in society and put these elements into perspective, aiming to contribute to the understanding and improvement of the argumentation process in different experiential contexts. In addition, the research had as specific objectives to identify the main difficulties of individuals in distinguishing between facts and opinions, so that they could perceive that one element, when differentiated from the other, influences the construction of solid arguments; investigated the role of teaching in the development of argumentative capacities for the distinction between facts and opinions and also proposed guidelines and teaching practices to help basic education teachers to carry out this type of didactic-pedagogical work in other school units. As a didactic resource, it was decided to compose a didactic module (DM), according to Muenchen and Delizoicov (2012) apud Azevedo and Freitag (2020). The starting point of the didactic-pedagogical actions was a survey, in which students had the opportunity to orally present their prior knowledge about fact and opinion. Furthermore, in this first experience with the students, alternatives were created so that they could perceive how topics related to facts can be viewed and how interlocutors can mobilize their discourses through LP. This work was based on the studies of Azevedo (2022, 2023), Fiorin (2023), Piris (2021), Koch (2000), Lima and Perelman (2005) and Plantin (2008), since it was necessary to create specific and new activities for each of the stages of the MD. The results of the survey indicate that the students understand that there are different purposes when producing an opinion, accept that there are different perspectives when wanting to thematize a subject in question and note the relevance of the linguistic-discursive resources used when wanting to construct points of view or maneuvers in order to change the other's vision. They also point out that the interactional perspective promotes the expansion of students' argumentative capabilities, both for distinguishing and for putting facts and opinions into perspective in various situations at school and in other spaces. However, as fact and opinion mobilize concepts linked to the use of argumentation in (in)formal contexts of everyday life, it was noted that it was necessary to create a module in the stages subsequent to the development period of this research project, so that students can deepen the organization and application of the resources that were studied.

Keywords: Capabilities. Argumentation. Reading and speaking. Fact and opinion.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
MD	Módulo Didático
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Proletras	Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UFS	Universidade Federal de Sergipe

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências e capacidades argumentativas	22
Quadro 2 - Características dos tipos de argumentos	32
Quadro 3 - Sequência de atividades do Módulo Didático e datas das respectivas realizações	61
Quadro 4 - Diálogo entre os estudantes diante de uma pergunta controversa	70
Quadro 5 - Nota dos argumentos usados pelos estudantes no jogo “O Mistério do mangue contaminado”	78

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual dos resultados da Escola Municipal São Cristóvão no SAEB em médias e anos	43
Figura 2 - Percentual dos resultados do 9º ano da Escola Municipal São Cristóvão no SAEB 2019	43
Figura 3 - Percentual da escola em níveis de proficiência comparados aos de escolas similares	44
Figura 4 - Percentuais dos níveis de proficiência da escola em 2021	45
Figura 5 - Charge	50
Figura 6- Tirinha	52
Figura 7 -Esquema ilustrando as etapas do Módulo Didático	56
Figura 8 - Marisqueiras.....	64
Figura 9- Carta do jogo envolvendo os modalizadores	73
Figura 10- Jogo de detetive: personagem 1	75
Figura 11-Jogo de detetive: personagem 2	76
Figura 12-Jogo de detetive: personagem 3	76
Figura 13-Jogo de detetive: personagem 4	77
Figura 14- -Jogo de detetive: personagem 5.....	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
2.1 O que diferencia capacidades de competências?	18
2.2 Capacidade argumentativa x competência argumentativa	20
2.3 Panorama teórico-conceitual sobre o desenvolvimento de capacidades	23
2.4 O ensino da argumentação como prática social de linguagem	26
2.5 Os fatos e as premissas como objetos de um acordo	29
2.6 A justificação diante do outro no ato de argumentar	33
2.7 Olhar crítico sobre a modalização na distinção entre fato e opinião.....	35
3 METODOLOGIA	41
3.1 Caracterização da escola	42
3.2 Sondagem	47
3.3 Proposta do Módulo Didático	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A - Atividade de sondagem: jogo de tabuleiro.....	88
APÊNDICE B – Charge e tirinha	89
APÊNDICE C – Atividade com o gênero notícia	91

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver capacidades¹ argumentativas na escola demonstra ser um dos caminhos para que os estudantes consigam distinguir fato de opinião e perspectivar² esses elementos, ação essa que se apresenta como uma das orientações curriculares previstas em documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Esse desenvolvimento indica também uma necessidade social, pois, num cenário no qual as informações circulam cada vez mais rapidamente, de forma diversificada e em diferentes canais de comunicação, a escola precisa cumprir seu papel educacional de orientar os estudantes quanto aos impactos dessas informações no cotidiano. Assim, estará contribuindo para a formação do pensamento crítico³, já que, ao desenvolver capacidades argumentativas, o estudante poderá, entre outros aspectos, avaliar com objetividade uma determinada situação colocada em questão e mobilizar argumentos em volta de diferentes fatos e opiniões.

No entanto, nas atividades pedagógicas voltadas para a finalidade de distinguir fato de opinião disponíveis em alguns livros didáticos, os quais representam um dos principais suportes ao estudante, bem como nas provas da Prova Brasil⁴ aplicadas aos estudantes da escola em que esta docente pesquisadora leciona, por exemplo, observa-se que essa distinção pode estar restrita ao reconhecimento de elementos linguísticos, que, apesar de servirem como um ponto de discussão, não contemplam a complexidade da discussão, pois, desse modo, os estudos são mantidos na superfície textual. Esse tipo de trabalho não é suficiente para promover uma compreensão mais aprofundada sobre um tema em questão, além de não motivar os estudantes a questionarem e a analisarem de forma crítica as informações que recebem diariamente a partir de diferentes meios de comunicação e redes sociais.

Considerando que os livros didáticos utilizados na aulas de Língua Portuguesa

¹ Capacidade é um termo adotado nesta pesquisa por se reconhecer que a ação do homem não é determinada apenas por questões biológicas, mas também por suas interações com outros indivíduos ao longo da vida.

² Indica um ponto de vista em torno de um assunto em questão (Azevedo *et al.*, 2023, p. 47).

³ Pensamento crítico “é o que nos habilita a determinar se nós devemos deixar persuadir que uma afirmação é verdadeira ou que estamos perante um bom argumento; é o que nos capacita também em saber formular bons argumentos” (Carnielli; Epstein, 2011, p. 8).

⁴ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações educacionais diagnósticas, em larga escala, realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), com o objetivo de mensurar a qualidade do ensino brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (Netto; Castro; Sousa, 2010).

e as questões que são disponibilizadas nas avaliações de larga escala comumente enfatizam o trabalho com fato e opinião no âmbito textual, surge a preocupação desta docente com a leitura da realidade feita pelos estudantes, ao refletirem sobre a construção dos próprios textos, sejam eles orais ou escritos, tendo por certo que os enunciados de um texto abrangem tanto a forma como o conteúdo, ou seja, vão além da simples junção de palavras e expressões.

Logo, estudar fato e opinião a partir de um viés crítico implica desenvolver capacidades como as de analisar um fato ou um assunto que está em questão⁵, selecionar informações e, a partir disso, uma perspectiva, e ainda reconhecer diferentes pontos de vista no confronto de ideias, além da sua própria visão de mundo, crenças e valores na construção dos próprios argumentos.

Nesse contexto, chegou-se à seguinte questão de pesquisa: Quais atividades relacionadas à distinção entre fato e opinião e à sua perspectivação podem favorecer o desenvolvimento das capacidades argumentativas e do pensamento crítico?

Diante dessa problematização, esta pesquisa tem como objetivo geral desenvolver as capacidades argumentativas necessárias para que os sujeitos escolares consigam distinguir fatos de opiniões em circulação na sociedade e perspectivar esses elementos, visando a contribuir para a compreensão e para o aprimoramento do processo de argumentação em diferentes contextos vivenciais.

Além disso, a pesquisa tem como objetivos específicos: 1. identificar as principais dificuldades dos indivíduos na distinção entre fatos e opiniões, a fim de que percebam que um elemento, ao se diferenciar do outro, influencia na construção de argumentos sólidos; 2. investigar o papel do ensino no desenvolvimento das capacidades argumentativas para a distinção entre fatos e opiniões; 3. propor orientações e práticas docentes para auxiliar os professores da educação básica a realizarem esse tipo de trabalho didático-pedagógico em outras unidades escolares por meio de um Módulo Didático (MD).

Este é um estudo que pretende contribuir com a educação e com a sociedade, desde o aperfeiçoamento da comunicação interpessoal até o fortalecimento da democracia, uma vez que, em um contexto no qual a informação e a desinformação circulam simultaneamente em diferentes mídias, os estudantes têm a possibilidade de

⁵ O assunto em questão pode ser compreendido da seguinte maneira: “[...] é a unidade intencional que organiza o campo das intervenções e define o espaço argumentativo” (Plantin, 2003 *apud* Grácio, 2013, p. 81).

se tornarem mais assertivos na defesa das suas ideias e mais preparados para dialogarem com diferentes pontos de vista e compreendê-los.

Vale ressaltar que distinguir fato de opinião é algo solicitado em documentos que orientam o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por isso, é recomendada a realização de um trabalho nesse sentido desde o ensino fundamental. Como parte das orientações sobre como argumentar, a BNCC trata da importância de usar os fatos como base para a argumentação:

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, 2018a, p. 9).

Argumentar com base em fatos significa apresentar razões concretas para apoiar uma determinada afirmação ou posição. Ao invés de apenas expressar opiniões pessoais ou convicções, o argumento se baseia em dados objetivos, estatísticas, pesquisas e fontes confiáveis para sustentar a argumentação e persuadir os outros. Ou seja, em sociedade, é preciso apresentar argumentos embasados em fatos verificáveis e comprováveis para fundamentar um ponto de vista.

Mas qual definição de argumentação os documentos norteadores do ensino da Língua Portuguesa apresentam? E o que são fatos? Essa última pergunta expressa um detalhe que nem a BNCC nem o currículo sergipano⁶ deixam claro. Além de não definirem sob quais perspectivas o professor deve trabalhar a argumentação, os documentos produzidos em nível federal e estadual não contemplam orientações associadas ao conceito de argumentação e de fato, já que, para ambos, existem teorias que os definem e que devem ser o ponto de partida para um trabalho organizado com a argumentação na escola.

⁶ “O Currículo de Sergipe para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é resultado de uma construção coletiva e democrática, elaborado a partir do Regime de Colaboração entre o Ministério da Educação – MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME” (Sergipe, 2018, p. 8). Em se tratando do ensino fundamental, o referencial aponta o objetivo de apresentar uma proposta curricular “[...] tendo como foco a formação integral do aluno, em que se prevê a garantia do desenvolvimento de competências e habilidades, ano a ano, alinhado aos direitos de aprendizagem, sem exclusão dos conhecimentos próprios da criança, premissas já presentes no documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017” (Sergipe, 2018, p. 104).

A primeira pergunta no parágrafo anterior é pertinente, pois a argumentação abrange um campo de estudos diversificado, com diferentes concepções teóricas. Destarte, para se pensar em como organizar didaticamente as ações na escola, é necessário partir de um conceito, de modo que a forma como se define a argumentação norteie sob quais perspectivas os trabalhos voltados para esse campo deverão ser realizados. No entanto, há uma diversidade de definições sobre a argumentação. Azevedo *et al.* explicam em seu trabalho três delas: a argumentação como campo de fenômenos comunicativos, como um fenômeno discursivo e como atividade prática (Azevedo *et al.*, 2023, p. 118).

A argumentação como campo de fenômenos comunicativos apresenta dois tipos de interação, ou seja, a unilateral e a multilateral. O primeiro tipo de interação tem como característica a ação de um orador que pretende convencer ou persuadir o auditório a quem se dirige. O segundo tipo – multilateral – caracteriza-se por meio da “[...] interação entre dois ou mais atores que dialogam sobre um tema com ideias favoráveis ou opostas e tem a possibilidade de fazer escolhas, tomar partido, se posicionar [...]” (Azevedo, *et al.*, 2023, p. 118).

A argumentação como fenômeno discursivo, por sua vez, refere-se a uma ação por meio da qual o sujeito age com a finalidade de influenciar o outro, com a intenção de modificar opiniões ou pensamentos sobre determinada tese:

Há argumentação quando uma tomada de posição, um ponto de vista, um modo de perceber o mundo se expressa sobre um fundo de posições e visões antagônicas, ou tão somente divergentes, tentando prevalecer ou fazer-se aceitar (Amossy, 2018, p. 42).

Por fim, a argumentação também pode ser vista como uma atividade prática que permite analisar como os sujeitos sociais assumem seus papéis argumentativos e de que maneira esses papéis podem influenciar nas práticas do argumentar.

Nesta pesquisa, advoga-se a importância de trabalhar a argumentação sob uma **perspectiva interacional**, pois “[...] as noções operatórias desse modelo podem favorecer os objetivos didáticos que pretendemos alcançar ao ensinar educandas e educandos a argumentar” (Piris, 2021, p. 141).

Entende-se que a argumentação na perspectiva interacional – percurso pelo qual pretendemos desenvolver este trabalho – é um processo comunicativo em que os participantes interagem e negociam significados por meio da troca de argumentos.

Ou seja, na perspectiva interacional, a argumentação é vista como um processo dinâmico e dialógico, por meio do qual os sujeitos podem negociar e transformar seus pontos de vista ao longo da interação. Assim, esse processo “supõe o face a face, a linguagem oral, a presença física dos interlocutores e a contínua sequência de réplicas relativamente breves” (Plantin, 2008, p. 65).

A resposta para a segunda pergunta realizada anteriormente – O que são fatos? – exige, antes de tudo, observar e ouvir quais noções os estudantes possuem sobre esse termo. Na prática docente da professora autora desta pesquisa, ao longo do ano corrente, foi possível observar que boa parte dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental (EF) da Escola Municipal São Cristóvão, localizada na cidade de São Cristóvão, no estado de Sergipe, além de não saberem fazer a distinção entre os fatos na compreensão de textos de diversas naturezas e com propósitos específicos, permanecem na superfície do enunciado. Também não conseguem estender a discussão para além daquilo que habitualmente já estão acostumados a fazer, ou seja, não sabem incluir ou suprimir uma palavra específica em um dado enunciado para, então, estabelecê-lo como fato ou opinião.

A noção de fato esboçada pelos estudantes difere do conceito proposto pelos estudos da argumentação – conceito esse que será analisado em seções subsequentes –, e, quando são desafiados a opinarem sobre um determinado assunto, desconhecem que, para trabalhar com a argumentação, seja para a produção de um texto ou para usá-la em situações do cotidiano, é preciso fundamentar a afirmação, e não apenas limitá-la às experiências pessoais. Além disso, os materiais didáticos que são acessíveis a eles não promovem essa discussão de forma minuciosa.

Dados da Secretaria Municipal de Educação de São Cristóvão de 2024 mostram que 59% dos estudantes do 8º ano do EF da escola na qual esta pesquisadora exerce sua docência não atenderam às expectativas quanto ao item “distinguir fato de opinião” na avaliação formativa⁷.

Outro teste – a nível nacional –, aplicado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁸ em 2018, destacou que 67% dos estudantes

⁷ A avaliação formativa é um tipo de avaliação voltado à reunião de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, com vistas a regular as ações do professor e do estudante (Ecosystema Educacional, 2024).

⁸ Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de leitura, Matemática e Ciências. O objetivo

brasileiros, àquela época, não sabiam diferenciar fato de opinião, deixando o país bem abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O resultado desse exame é apontado no documento "*Leitores do século 21: Desenvolvendo habilidades de alfabetização em um mundo digital*" e mostra que os estudantes têm dificuldades para compreender textos argumentativos.

Os números aqui compartilhados apontam a importância de a escola estar atenta a essa demanda que espelha a dificuldade do estudante de distinguir fato de opinião. Por outro lado, é importante também analisar de que forma tanto os livros didáticos como as avaliações internas e externas têm orientado o estudante no sentido de compreender a complexidade que envolve distinguir fato de opinião e sob que viés essas avaliações são elaboradas.

A única questão do PISA, por exemplo, que gerou os dados a partir dos quais foi contabilizada a alta porcentagem de estudantes que, segundo a avaliação, não sabem fazer essa distinção faz referência a um texto que tinha como título "*Diga não ao leite de vaca!*". O enunciado da questão orientava que o estudante classificasse as afirmativas presentes no texto como fato ou opinião. Essas afirmativas e suas respectivas classificações em fato ou opinião são listadas a seguir:

- 1- Estudos têm demonstrado que o consumo de leite tem efeitos prejudiciais à saúde (fato).
- 2- Diversos estudos têm questionado o fato de o leite fortalecer os ossos (fato).
- 3- Estudos recentes sobre os benefícios do leite para a saúde são surpreendentes (opinião). (Brasil, 2018b, não paginado).

Analisando-se cada uma das frases, verifica-se que a identificação do que é um fato e do que é uma opinião vai além da análise gramatical e lexical, pois a interpretação de cada frase depende do contexto e da perspectiva do leitor sobre o assunto. Ou seja, a abordagem para distinguir entre fato e opinião, nesse item, requer um estudo tanto discursivo quanto linguístico, e isso porque a interpretação de cada frase depende do contexto e da perspectiva do leitor.

A comprovação desse raciocínio é possível encontrar na repetição da palavra

principal do Pisa é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação, conforme a página oficial do exame publicada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (Brasil, [2021?]).

“estudos” nas três frases. Quando o termo é usado para introduzir uma conclusão objetiva ou uma evidência verificável, como nas frases 1 e 2, a afirmação pode ser considerada um fato. Por outro lado, quando o vocábulo "estudos" é usado para apoiar uma análise subjetiva ou uma avaliação pessoal, como na frase 3, a afirmação passa a ser uma opinião.

Assim, a presente pesquisa, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), busca enfrentar esse desafio, partindo de uma perspectiva interacional da argumentação, visando a auxiliar os estudantes do 8º ano do EF de uma escola municipal situada no município sergipano de São Cristóvão a desenvolverem capacidades argumentativas, a fim de que saibam distinguir esses dois termos e de que consigam se posicionar discursivamente.

Cabe destacar também que, quando se trata de estudar argumentação, há uma forte tendência no ocidente de relacionar as pesquisas desse campo à tradição retórica⁹, já que os estudos da argumentação são tratados por essa tradição desde a Grécia Antiga e foram retomados no século XX por Perelman (2005). Por isso, será abordada a contribuição desses estudos da Antiguidade para esta pesquisa.

Esse retorno aos estudos da Retórica é válido para os trabalhos com argumentação e muito pode acrescentar à nossa prática pedagógica, sobretudo porque eles colaboram com a compreensão dos usos sociais da linguagem e com a discussão em torno de demandas coletivas que impulsionam os sujeitos rumo à interação. Dessa forma, permitem que eles percebam diferentes aspectos ligados ao raciocínio, ao modo como se assimilam determinados conceitos e como se apresentam diante do outro, capacidades essas que contribuem para a construção de uma base argumentativa, além de atenderem muito bem aos anseios da sociedade moderna.

No ambiente escolar – especificamente no lugar de exercício do magistério da docente autora desta pesquisa – existe também um anseio por parte dos estudantes por debater sobre fatos e sobre situações do cotidiano, motivando a escola a buscar estratégias de ensino por meio das quais sejam desenvolvidas as suas respectivas capacidades argumentativas, como: a capacidade de analisar, de forma objetiva, as informações apresentadas, a de identificar informações precisas em fontes confiáveis

⁹ A Retórica é a capacidade de “[...] descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir [...]” (Aristóteles, 2012 [1355b], p. 13-14). Assim, está associada à arte do bem falar (Massmann, 2017).

e verídicas para embasar seus argumentos e a de construir argumentos de forma coerente e consistente, fundamentando-os em premissas válidas, entre outras.

As capacidades argumentativas elencadas anteriormente, a título de ilustração, e outras que são detalhadas no decorrer deste trabalho alinham-se a outras pesquisas nessa área elaboradas principalmente depois da promulgação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e da consolidação da BNCC. Esses documentos requisitaram dos estados, municípios e escolas a reorganização dos currículos a partir das suas diretrizes, proporcionando espaço para o debate sobre a necessidade de tratar com rigor os conceitos relativos aos termos “capacidade” e “capacidade argumentativa”, os quais são abordados de maneira distinta na literatura, tal como é esclarecido nas seções 2.1 e 2.2.

Na expectativa de contribuir para o desenvolvimento dessas capacidades argumentativas por parte dos estudantes, buscamos neste trabalho construir um **módulo didático** que,

em síntese, trata-se de um ‘pacote’ curricular constituído de atividades didáticas, organizadas em função de um tópico selecionado para estudo, o que pode abranger um conteúdo específico ou um tema importante em uma área do conhecimento (Azevedo; Freitag, 2020, p. 99).

As etapas do módulo didático incluem problematização, organização do conhecimento e aplicação, constituindo a primeira, a segunda e a terceira etapa, respectivamente, dentro das quais serão incluídas leituras argumentativas, debates e jogos como espaço de interação entre os estudantes e o professor. Os fatos da atualidade e, sobretudo, de interesse da comunidade foram o ponto de partida das discussões.

A problematização, conforme Azevedo e Freitag (2020), é a primeira etapa do módulo, na qual devem ser apresentadas questões reais que “[...] afetam a vida do estudante de alguma maneira” e por meio da qual eles sejam desafiados a pensar nos detalhes implicados no problema social e nos impactos desse problema na coletividade (Azevedo; Freitag, 2020, p. 106).

Portanto, essa problematização inicial é um momento de motivação para lidar com o problema em questão e precisa ser reconhecida como tal para a vida dos estudantes. Com isso em vista, no decorrer das atividades, os estudantes foram colocados diante de um fato e, a partir dele, foram feitas provocações por parte desta

professora pesquisadora, pois, segundo as autoras, nessa etapa do módulo, cabe ao professor uma postura questionadora, isto é, “precisa ter menos resposta e suscitar mais dúvidas” (Azevedo; Freitag, 2020, p. 106).

Já na segunda etapa, as atividades do módulo são organizadas de maneira que os estudantes sejam capazes de mobilizar as suas ações em torno da busca de informações sobre um determinado fato. É a etapa de “[...] organização do conhecimento na qual ocorre a pesquisa mais aprofundada acerca do tópico em estudo” (Azevedo; Freitag, 2020, p. 106).

Conforme orientam Azevedo e Freitag (2020), essa segunda etapa do módulo implica um número maior de aulas, pois inclui reconhecer os tipos de argumentos mobilizados pelos sujeitos em interação, a assunção de posicionamentos, além da compreensão da forma como os discursos são modalizados ideologicamente, e, principalmente, deve levar em consideração os resultados da sondagem que foi realizada para esta pesquisa e que é detalhada na seção 2, voltada aos pressupostos metodológicos.

A terceira e última etapa do módulo didático é destinada à aplicação desse conjunto de conhecimentos. Nela, são realizadas atividades de sistematização que podem “[...] estar abertas a novas aprendizagens, mas também podem ser direcionadas ao reforço de aprendizagens em processo de apropriação” (Azevedo; Freitag, 2020, p. 116).

A etapa de aplicação do conhecimento pretende retomar as questões problematizadoras discutidas na primeira etapa, com a perspectiva de os estudantes se conscientizarem dos avanços obtidos a partir dos conhecimentos construídos na segunda fase, pois o módulo é uma estratégia de ensino-aprendizagem cujas etapas se “[...] sucedem e estão interligadas[...]”, ou seja, é um momento de “[...] proporcionar o exercício de processos dialógicos de compreensão partilhada e de conceptualização” (Azevedo; Freitag, 2020, p. 117).

Dessa forma, o módulo foi produzido recorrendo-se a atividades que contemplam leituras ativas, as quais colaboraram para que os estudantes consigam estabelecer relação entre textos, comparar informações sobre um mesmo fato divulgado em diferentes canais de comunicação, analisar e avaliar a confiabilidade das divulgações, atentar, por exemplo, à disseminação de notícias falsas que estimulam o discurso de ódio e a cultura do cancelamento. Essas são atividades que, quando desenvolvidas com os devidos planejamento e cuidado, podem favorecer o

desenvolvimento de competências e capacidades argumentativas.

Esta dissertação está estruturada em três seções principais, cada uma abordando aspectos específicos da pesquisa. A segunda seção, subsequente a esta introdução, apresenta o referencial teórico, discutindo conceitos fundamentais de argumentação, fato e opinião, além de contextualizar a importância dessas distinções no âmbito educacional, com base em autores relevantes e em documentos oficiais.

Logo após, a terceira seção expõe a metodologia adotada, a caracterização da escola na qual se realizou esta pesquisa, o detalhamento dos procedimentos de pesquisa, a amostra e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como a análise dos resultados. Ainda nessa seção, é apresentada a proposta de módulo didático desenvolvida nesta pesquisa e que poderá ser trabalhada pelos demais professores da Rede Municipal de Ensino de São Cristóvão e de outras localidades do Brasil. Para isso, buscou-se incluir e descrever as etapas de problematização e de organização do conhecimento e como devem ser aplicadas, enfatizando as atividades propostas e os objetivos pedagógicos pretendidos.

A quarta seção é dedicada à apresentação e à discussão das atividades realizadas junto aos estudantes, abrangendo as reflexões e as análises possibilitadas pelo desenvolvimento do módulo didático. Nessa seção, são descritos as estratégias e os materiais adotados, como também as respostas dadas pelos estudantes, o que é de suma importância para a visualização e o entendimento das dificuldades e dos avanços que apresentaram no decorrer das atividades.

Ao longo do texto, busca-se evidenciar a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva no ensino de Língua Portuguesa, contribuindo para a formação de estudantes mais habilidosos e conscientes de seu papel social. Nas Considerações Finais, essa necessidade é retomada, a partir da referência aos principais resultados obtidos com a pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 O que diferencia capacidades de competências?

Antes de pensar em estratégias que visem ao desenvolvimento de capacidades argumentativas, como aqui se propõe, é necessário pensar sobre o que são capacidades e competências argumentativas, quais as diferenças entre esses dois termos e como é possível articulá-las, principalmente pelo fato de os documentos que orientam o ensino de Língua Portuguesa, como a BNCC, não utilizarem especificamente o termo "capacidade", mas sim habilidades e competências. Esses dois conceitos foram adotados pelo Governo Federal quando decidiu avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes no âmbito da educação básica e formular uma base para a formação de estudantes.

Segundo Azevedo (2022), no *Guia teórico-prático para professores de educação básica*, “o termo competência aparece pela primeira vez na língua francesa no final do século XV e na língua portuguesa em 1555, para designar a legitimidade e autoridade de alguém em alguma matéria [...]” (Azevedo, 2022, p. 3). Especificamente para a área da educação, no século XX, o termo “competência” passou a ser associado às estratégias de avaliação de desempenho dos indivíduos:

O termo competência parte do comportamentalismo (Skinner, Thorndike, Bloom, entre outros) ou da visão linguística e inatista – necessária à compreensão de qualquer língua natural –, proposta por Chomsky em 1955, e chega aos tempos atuais associado aos mecanismos de avaliação de desempenho de profissionais e/ou estudantes, além de servir à unificação de currículos nacionais (Azevedo, 2022, p. 3).

A BNCC, por sua vez, define competência como “[...] mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania” (Brasil, 2018a, p. 8). Esse conceito proposto pelo documento norteador reflete uma visão cognitiva¹⁰, já que, por esse raciocínio, os conhecimentos são colocados à serviço da resolução de problemas da vida.

¹⁰ **Cognitivo** – ou cognição – refere-se aos “[...] processos internos envolvidos em extrair sentido do ambiente e decidir que ação deve ser apropriada. Esses processos incluem atenção, percepção, aprendizagem, memória, linguagem, resolução de problemas, raciocínio e pensamento” (Eysenck; Keane, 2007, p. 11).

Para o percurso desta pesquisa, optou-se por alinhá-la à compreensão proposta por Azevedo (2022) acerca do termo **capacidade**, por se reconhecer que a cognição é socialmente compartilhada. Ou seja, a ação do homem não é determinada apenas por fatores biológicos, mas também por suas interações com outros indivíduos e com o ambiente ao seu redor.

A capacidade de agir e de reagir está intrinsecamente ligada às influências sociais e culturais que contribuem para a formação do pensamento e do comportamento humano. Além disso, o conceito de atividade, conforme descrito pela teoria histórico-cultural, destaca a importância do contexto social na construção do pensamento e das ações humanas.

[...] o homem não reage mecanicamente aos estímulos do meio nem é predeterminado biologicamente no uso da linguagem, pois sua ação depende das interações estabelecidas com os outros, com os objetos e fenômenos do mundo circundante que são transformados por sua ação, adota-se o termo capacidade para haver alinhamento às origens sociais do funcionamento mental, ao plano intermental que antecede ao intramental (por se reconhecer que a cognição é socialmente compartilhada) e ao conceito de atividade, tal como foi formulado pela teoria histórico-cultural (Azevedo, 2022, p. 2).

Por esse entendimento, as capacidades de linguagem estão estritamente ligadas às atividades humanas e, por serem objetos das ações humanas que estruturam o agir e as representações de um ser singular, estabelecem modalidades e condições de participação diante das mais variadas situações (Azevedo, 2022).

Em resumo, fazendo um alinhamento teórico entre esses dois termos – capacidade e competência –, nota-se que o primeiro se desenvolve evolutivamente no eixo do tempo, isto é, ao longo da escolaridade, enquanto o segundo se desenvolve no eixo das situações, por isso é interrompido em um dado momento. Além disso, enquanto a capacidade está relacionada a um conjunto ilimitado de conteúdos e pode estar associada livremente a distintas atividades, a competência se relaciona a uma categoria determinada de situações e às atividades ligadas a uma tarefa.

Avançando na discussão, é importante esclarecer que, por meio das teorias que circulam na área educacional, o termo “capacidade argumentativa” se diferencia de “competência argumentativa” principalmente por se direcionar ao trabalho que pode ser realizado ao longo dos anos e das séries, visando a uma formação que ocorre na escola, mas com vistas à participação social.

2.2 Capacidade argumentativa x competência argumentativa

O termo “argumentativa” foi relacionado à palavra “capacidade” por Azevedo (2016), para conferir a um conceito filosófico estudado desde a Antiga Grécia, a argumentação, um aspecto psicológico. Ao se admitir que, a cada uso da linguagem, os sujeitos participam de um momento único de realização, afirma-se que o dizer de um ao outro se constitui como uma construção discursiva e histórica. Dessa forma, as capacidades devem ser compreendidas no contexto da comunicação:

Assim, as capacidades não existem em estado puro, pois se manifestam por meio da relação com conteúdo variados em uma situação comunicativa (Meirieu, 1998, p. 183), são transversais, impactadas temporal e espacialmente, evoluem ao longo da vida (Roegiers; De Ketele, 2004) e tornam-se dependentes das experiências construídas nas relações estabelecidas entre os sujeitos em interação, por isso são de interesse aos educadores (Azevedo, 2022, p. 4).

Voltando o olhar para o âmbito escolar, quando se pensa em formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel enquanto cidadão, pretende-se colaborar com a participação dos estudantes na sociedade, seja em contextos informais, seja em contextos institucionalizados. Para tanto, é imprescindível refletir sobre quais são as capacidades argumentativas necessárias para alcançar tais objetivos e como desenvolvê-las em sala de aula de um modo que torne possível contribuir, de forma significativa, com o ensino de argumentação, sustentado pela condição de analisar fatos e opiniões para decompor os argumentos em função de uma posição discursiva.

Azevedo (2022) aponta para o que ela denomina bases para entender o conceito de capacidades argumentativas e explica como elas podem passar por um processo de transformações em razão das circunstâncias ou das interações discursivas, pois são consideradas construções internas dos sujeitos que dependem das interações sociais para se constituírem.

Entre as bases apontadas por Azevedo (2022), estão as dimensões constitutivas da capacidade argumentativa. A primeira é a sua uma condição humana, já que as atividades sociais e cognitivas estabelecem entre si uma conexão, sem, contudo, sobreporem-se. A expressão discursiva e a ação de linguagem são as outras duas dimensões oriundas das possibilidades de transformação da capacidade argumentativa em meio às interações, o que abre espaço para a interdisciplinaridade e para a variedade de abordagens no espaço escolar:

Essas características da capacidade argumentativa – ser uma condição humana, expressão discursiva e ação de linguagem – indicam que esse tipo de capacidade requer realizar um trabalho escolar que não esteja restrito a um único campo de saber. Além disso, caberá aos professores compreenderem que a argumentação envolve um processo de negociação entre diferentes sujeitos, uma vez que o eu na relação com o outro precisa aprender a colocar em uso um certo tipo de racionalidade e os mecanismos linguístico-discursivos que oferecem sustentação a um ponto de vista e os meios para elaboração de respostas que emergem da discussão de um assunto colocado em questão (Azevedo, 2022, p. 4).

Essas três dimensões são interdependentes e explicitam que a capacidade argumentativa promove ações de linguagem marcadas essencialmente pela oposição e pela polarização de ideias, além de ser requisitada em disputas decorrentes das relações de poder. Por outro lado, a competência argumentativa está relacionada às habilidades e aos conhecimentos necessários para argumentar em uma situação específica:

a competência argumentativa é uma atividade discursiva, ou seja, uma atividade de linguagem que ocorre entre sujeitos e pode ser observada quando são mobilizadas as capacidades argumentativas que possibilitam relacionar o saber ao fazer em uma circunstância específica, que se apresenta como um desafio (Azevedo *et al.*, 2023, p. 52).

Isso significa que, quando se pretende desenvolver as competências argumentativas dos estudantes, “é necessário mobilizar um conjunto integrado de capacidades e de recursos muito bem articulados”, e, numa perspectiva interacional, a capacidade argumentativa não só irá mobilizar o que foi construído sociocognitivamente como também irá depender das práticas de linguagem constituídas social e historicamente (Azevedo, *et al.*, 2023, p. 55).

A seguir, apresenta-se um quadro comparativo formulado por Azevedo (2013; 2016) que mostra, de uma maneira bastante didática, a diferença entre a competência e a capacidade argumentativas.

Quadro 1 – Competências e capacidades argumentativas

Competência argumentativa	Capacidade argumentativa
<p>Realiza-se pela mobilização de capacidades e conhecimentos variados, diante de uma situação-problema, que permite integrar o sujeito aos objetos semiótico-culturais, estimulando a assunção de posições enunciativas e discursivas em práticas de linguagem específicas. Em síntese:</p> <ul style="list-style-type: none"> • articula ações e saberes; • associa-se às condições materiais e simbólicas disponíveis em sociedade; • vincula-se aos lugares ocupados pelo sujeito no discurso; • mobiliza diferentes recursos; • desenvolve-se no eixo das situações. 	<p>Desenvolve-se por meio de um processo relacional que advém das relações sociais. É relativamente estável e reprodutível nas diversas áreas do conhecimento. Não existe em sentido puro, pois se manifesta por meio de algum conteúdo associado às situações historicamente marcadas. Define-se por três indissociáveis elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • é uma condição humana (atividade social e cognitiva); • é uma ação de linguagem que se articula à oposição discursiva e gera interdependência entre os sujeitos; • é uma expressão discursiva apoiada em um já-dito e alinhada às coerções sociais. <p>Ademais, possui caráter integrador e desenvolve-se no eixo do tempo.</p>

Fonte: Azevedo *et.al.* (2023, p. 54).

Chama-se atenção, no Quadro 1, para as características da capacidade argumentativa que a definem como uma atividade social e cognitiva, porém, ressalta-se que existem outros alinhamentos teóricos que atribuem ao termo “capacidade” significados diferentes. Ao se pensar em estratégias para o desenvolvimento de capacidades argumentativas na escola, é preciso considerar que isso requer compreender as diferentes vertentes que circundam o termo “capacidade”, pois, sobre ele, existem diferentes estudos que apontam, ao longo do tempo, para diferentes percepções, e a filiação a uma delas ressoa na aplicação desses conceitos em sala de aula, na concepção de argumentação e no modo como ela será aplicada ao ensino.

Oportunamente, os parágrafos subsequentes incluem uma breve reflexão sobre as perspectivas teóricas voltadas ao desenvolvimento de capacidades em diferentes âmbitos – cognitivo, metacognitivo, psicolinguístico, interacionista e sociocultural discursivo –, para que se possa esclarecer como esses trabalhos podem contribuir para a organização de conteúdos e de metodologias de ensino e aprendizagem da argumentação.

2.3 Panorama teórico-conceitual sobre o desenvolvimento de capacidades

Primeiramente, a capacidade argumentativa, sob uma perspectiva **cognitiva**, é entendida como o resultado de um processo de maturação biológica, ou seja, a mente é um sistema cognitivo que habilita o ser humano a interagir com o meio. Por esse raciocínio, pensar a argumentação significa considerar a cognição responsável pela formação dos argumentos que serão exteriorizados pelo estudante quando requisitados.

No Quadro 1, apresentado na seção 2.2, Azevedo (2013; 2016) destaca uma característica essencial para compreender o conceito de capacidade argumentativa, que é a sua definição como uma atividade não apenas cognitiva, mas também social. Nesse ponto, acredita-se que, para além de uma perspectiva cognitiva, é preciso compreender a capacidade argumentativa como algo que pode ser aprimorado e desenvolvido por meio da prática e do aprendizado contínuos, ou seja, a capacidade não é apenas o resultado da maturação biológica, mas também de um processo de aprendizado e de aprimoramento constante realizado entre os sujeitos sociais.

Outra perspectiva de capacidade encontrada na literatura é denominada **metacognitiva**, a qual se refere à capacidade dos estudantes de refletirem sobre seus próprios processos de pensamento e de aprendizagem ao produzirem argumentos. Ou seja, discute-se a capacidade do ser humano de monitorar ou de autorregular os seus processos cognitivos. A partir desse pressuposto, os estudantes são incentivados a pensar sobre como eles estão construindo seus argumentos, quais estratégias podem ser usadas e como podem melhorar sua capacidade de argumentação.

Segundo Lima e Piris (2021), há trabalhos, encontrados na produção de distintos pesquisadores, cujos dados constata a deficiência das capacidades dos estudantes, entretanto, segundo os autores, há poucos destaques acerca do que pode ser realizado com os estudantes visando à superação das dificuldades sinalizadas, o que não oferece aos profissionais da educação uma forma de proceder em suas respectivas práticas pedagógicas. Quando isso acontece, a perspectiva teórica se aproxima da argumentação como forma de persuasão.

O resultado do mapeamento de Lima e Piris (2021), exposto em seu artigo *A noção de capacidade argumentativa em diferentes perspectivas de estudo da argumentação*, recupera os estudos de Kuhn (1991), integrantes da obra *The skills of*

argument, para defender que, além da capacidade de pensar, é necessário “pensar bem”, o que envolve temas relacionados aos contextos sociais nos quais as pessoas estão inseridas.

Lima e Piris (2021) pontuam que, na área de psicologia, os questionamentos enfatizam o que as pessoas pensam e por que pensam de uma determinada forma. Assim, pensar é um exercício centrado em argumentar, pois, ao refletirem, as pessoas podem pensar sobre suas próprias crenças, justificá-las, analisá-las de forma crítica e, possivelmente, transformá-las, administrando suas concepções (Kuhn, 1991).

Em resumo, essa capacidade de monitorar e de autorregular os seus próprios processos cognitivos sugerida na perspectiva metacognitiva é considerada um aspecto importante na aprendizagem dos estudantes, visto que motiva os estudantes a se tornarem pensadores mais autônomos. No entanto, para Lima e Piris (2021), essa é uma concepção que se limita ao nível retórico e estratégico da argumentação, cujos objetivos se assemelham a uma tentativa de apenas criar suas próprias conclusões ou de eliminar a argumentação do outro, ações essas que devem ser afastadas, sobretudo da escola, considerando-se a assunção de diferentes posicionamentos que é imprescindível para as atividades em sala de aula.

Outra perspectiva encontrada na literatura e mapeada por Lima e Piris (2021) é a da **psicolinguística**, recuperada dos estudos de Golder (1992). O discurso argumentativo, nessa perspectiva, parte de um ponto de vista segundo o qual as operações argumentativas são adquiridas de forma gradual, levando em consideração o desenvolvimento e a evolução do indivíduo ao longo da sua vida.

Além disso, diferentemente da perspectiva metacognitiva, as bases teóricas encontradas na psicolinguística não consideram o discurso argumentativo como forma de persuasão e, para as operações de justificação e de negociação, por exemplo, observam a idade e o contexto da interlocução dos sujeitos, pois essas operações, de acordo com a teoria, não são compreendidas da mesma forma em todas as idades, o que justifica a realização de um trabalho a partir de coletas de dados por faixa etária.

Seguindo-se essa linha, as etapas para a apreensão de competências argumentativas são bem definidas, o que, para Lima e Piris (2021), inviabiliza qualquer tipo de estratégia pedagógica voltada para o desenvolvimento de capacidades. A perspectiva interacionista, abordada a seguir, confronta a psicolinguística e aponta, como causa da aquisição tardia das operações argumentativas, a ausência de um ensino sistemático na escola (Lima; Piris, 2021, p. 692-693).

Azevedo (2022) explica, em seu guia teórico-prático *Como desenvolver capacidades argumentativas*, que a perspectiva interacionista é uma vertente que não considera apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os fatores sociais voltados à apreensão do processo argumentativo. Ou seja,

em perspectiva interacional, a capacidade argumentativa não apenas mobiliza o que foi construído sociocognitivamente (condição humana), como depende das práticas de linguagem constituídas social e historicamente (ação de linguagem), por isso requer uma maneira específica para compor as ideias e os pontos de vista (expressão linguístico-discursiva). As três dimensões são consideradas interdependentes, então, porque uma interfere na outra, impactando o modo cada uma se manifesta (Azevedo, 2022, p. 5).

Conclui-se, a partir disso, que a capacidade argumentativa de uma pessoa não se limita ao conhecimento adquirido individualmente, mas também depende das práticas de linguagem estabelecidas social e historicamente, e essas três dimensões (construção sociocognitiva, ação de linguagem e expressão linguístico-discursiva), por serem interdependentes, possibilitam a influência de uma sobre a outra.

Já a perspectiva **sociocultural discursiva**, encontrada nos trabalhos de Azevedo (2013; 2016; 2019), aborda o desenvolvimento de capacidades de acordo com as situações concretas de interação. Essa pesquisadora acredita que as capacidades são transversais e se transformam e evoluem em função das interações ou das experiências construídas ao longo do tempo, por isso possibilitam relacionar conteúdos e outras capacidades, tornando-se especializadas em função das condições sensoriais e cognitivas de cada um.

Para finalizar este panorama e passar à discussão de outra perspectiva, também são relacionados aqui trabalhos que fazem uma abordagem sobre o desenvolvimento de habilidades voltadas ao *Critical Thinking* (Pensamento Crítico). Lima (2024) destaca, em sua tese intitulada *O Desenvolvimento das capacidades argumentativas no debate escolar: uma proposta de ensino*, que a perspectiva dessa abordagem voltada para o pensamento crítico tem como ponto central a argumentação e que, para promovê-lo, são necessárias várias habilidades.

Ressalta-se que os autores norte-americanos costumam usar os termos “habilidade” e “capacidade” como sinônimos, mas não se assume a similaridade dos conceitos para esta pesquisa, nem se utiliza aqui a noção de habilidade, a fim de manter a coerência com o que se pretende fazer neste trabalho.

Também ressalta-se que o pensador crítico não é somente alguém que está

submetido a uma situação de exame, e sim é alguém que pratica esse tipo de pensamento ,em situações cotidianas. Para contribuir com a sua formação, é necessário um preparo inicial, pois é importante não somente planejar os detalhes do curso com antecedência, mas também ter alternativas prontas para mudar de posição, caso uma forma particular de raciocínio, alinhada a um tópico, não se mostre satisfatória.

Feitas as considerações sobre as diferentes literaturas que tratam do uso do termo “capacidade”, bem como as distinções entre capacidade e competência e capacidade argumentativa e competência argumentativa, na seção a seguir são apresentados os alinhamentos teóricos sobre argumentação que foram adotados nesta pesquisa.

2.4 O ensino da argumentação como prática social de linguagem

Todo projeto de ensino comprometido em colaborar para que os estudantes desenvolvam suas capacidades argumentativas – como a de reconhecer, por exemplo, as diferentes perspectivas e pontos de vista no confronto de ideias –, precisa estabelecer com qual concepção de argumentação pretende trabalhar no ensino da língua materna, pois a maneira como se percebe a argumentação será o indicador da forma como se argumenta. Antes de se tratar sobre isso, apresenta-se a seguir uma breve exposição de como tem sido o cenário de trabalho com a argumentação em algumas práticas de ensino.

Segundo Piris (2021), os estudos sobre o ensino da argumentação nas últimas décadas apontam para uma prática de ensino que enfatiza muito mais um trabalho de orientação para a produção da redação argumentativa do que o desenvolvimento da capacidade argumentativa, já que saber produzir um texto no modelo argumentativo é um critério de classificação e de eliminação em vestibulares e em exames nacionais como o ENEM. Isso acaba implicando no modo como as escolas se organizam para preparar seus estudantes e para atingir a meta de aprovar o maior número deles, consagrando-se, assim, por meio dos resultados, como escola ideal para atender a essa demanda.

Piris (2021) destaca ainda que, já na década de 1970, quando foi publicado o Decreto n.º 79.298, de 24/02/1977, que determinou a obrigatoriedade da prova de

redação em língua portuguesa em provas eliminatórias e classificatórias, os teóricos já haviam alertado sobre a possibilidade de interferência dessa legislação na organização do ensino das escolas e, especificamente, no que diz respeito ao trabalho com a argumentação nas aulas da língua materna (Piris, 2021, p. 135).

A realidade das escolas da rede municipal de ensino na qual a pesquisadora autora desta pesquisa exerce a sua docência é reflexo dessa influência legal, uma vez que os estudantes da rede são motivados a compreender a argumentação principalmente como um facilitador da aprovação em avaliações.

Para que o ensino da argumentação nas escolas alcance outras dimensões e crie condições para o empoderamento dos educandos, entende-se ser necessário conceber a argumentação não apenas como um tipo de texto valorizado socialmente, mas, principalmente, em uma perspectiva discursiva, ou seja,

levar em conta as condições de emergências dos discursos num dado contexto sócio-histórico, relacionando as estratégias de construção da persuasão e da adesão com a posição ideológica que os discursos produzem e fazem circular nas mais variadas práticas discursivas (Piris, 2021, p.137).

Diante dessas concepções, acredita-se que a perspectiva que melhor se coaduna com o ensino de argumentação como prática social de linguagem é a concepção de argumentação na perspectiva interacional, por representar, sobretudo, uma oportunidade de diálogo e de reflexão crítica.

Além disso, a partir de uma proposta pedagógica fundada na perspectiva interacional, é possível levar em consideração não apenas o desenvolvimento cognitivo do estudante, mas também os elementos sociais voltados à apreensão do processo argumentativo. Ao se filiarem à argumentação com esses propósitos, os procedimentos realizados neste estudo visam promover tanto a capacidade de argumentar de forma persuasiva quanto a de ouvir, dialogar e respeitar as opiniões divergentes.

Não se pretende afirmar que as interações argumentativas entre os estudantes acontecem de forma pacífica, principalmente porque existem inúmeras possibilidades de eles se depararem com situações divergentes e, por não estarem habituados a lidar com polos distintos, podem entender aquela situação como algo inegociável. Ou seja, diante desse tipo de situação, o estudante precisa se colocar em um lugar de contra-argumentação e saber analisar o “[...] confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta” (Plantin, 2008, p. 64).

Corroborando essa perspectiva, Grácio (2010) explica que:

o diálogo não é forçosamente consensual, ele é também o lugar onde se veem crescer os verdadeiros desacordos, mas não sem que nos consigamos entender sobre o próprio desacordo. [...] O ideal é que cada um possa formar a ideia de um acordo pelo menos possível sobre o qual se ergue o desacordo. É também a única forma de chegar a um verdadeiro dissentimento, que não repouse num malentendido. Aliás, o prazer do diálogo, que aos meus olhos é sem igual, é menos o do consenso que o das fecundações incessantes e o da proibidade no controlo mútuo do pensamento (Grácio, 2010, p.17).

Filiando-se também a essa visão, é proposto aqui utilizar a linguagem como prática social e democrática, por meio da qual os estudantes podem desenvolver a capacidade argumentativa de reconhecer não só as perspectivas ou pontos de vista contrários, como também a sua própria visão na construção dos seus próprios argumentos.

É válido acrescentar que a argumentação não é algo que pode ser apartado da vida das pessoas, ou seja, ela é inerente ao ser humano e está presente no cotidiano dele até mesmo como exercício das práticas sociais de linguagem. É no contexto das interações dessas práticas que os sujeitos são submetidos ao confronto de opiniões distintas. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que ensinar a argumentar é integrar as atividades escolares – sejam elas exercícios de identificação de argumentos, de leitura, de escrita ou outras – a uma proposta que tenha como ponto de partida a interação argumentativa em situações de comunicação.

Mas de que forma a argumentação, tomada como prática social de linguagem, pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades argumentativas necessárias à distinção entre fato e opinião?

Entende-se que a argumentação, como prática social de linguagem, pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades argumentativas para a distinção entre fato e opinião ao incentivar a justificação de posicionamentos em meio a um diálogo, ao colaborar para a compreensão da estrutura argumentativa, ao incentivar a análise crítica de fontes de informação, entre outras possibilidades.

Para esta pesquisa, a argumentação como prática social de linguagem significa reconhecer que os fatos são assim constituídos por meio de um acordo entre sujeitos. Destarte, foram planejadas atividades que podem oportunizar aos estudantes a compreensão de conceitos básicos – como os que são abordados na seção subsequente –, que foram o ponto de partida para o desenvolvimento das capacidades aqui buscadas, tendo-se em vista a evolução desta pesquisa.

2.5 Os fatos e as premissas como objetos de um acordo

De acordo com a Nova Retórica, o ponto de partida de raciocínios e o modo como eles devem se desenvolver pressupõem um acordo com o auditório¹¹, e o conceito de fato que se está buscando para esta pesquisa parte de um acordo. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), em o *Tratado da Argumentação*, explicam que:

O modo de conceber esse auditório, as encarnações desse auditório que reconhecemos serão, portanto, determinantes para decidir o que, neste ou naquele caso, serão considerado um fato e se caracteriza por uma adesão do auditório universal adesão tal que seja inútil reforçá-la. Os fatos são subtraídos, pelo menos provisoriamente, à argumentação, o que significa que a intensidade de adesão não tem de ser aumentada, nem ser generalizada, e que essa adesão não tem nenhuma necessidade de justificação. A adesão ao fato não será, para o indivíduo, senão uma reação subjetiva a algo que se impõe a todos (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 75).

Pode-se depreender, a partir desse texto, que, para admitir uma situação como um fato, é necessário que haja um acordo universal, e esse é um critério que precisa estar muito claro para os estudantes, pois, considerando-se que, em situações argumentativas, por exemplo, os sujeitos devem sempre iniciar a discussão de um ponto em comum, devem ser levados para o centro dos debates fatos do cotidiano como ponto de partida. Sem a compreensão desse estatuto, não é possível avançar num trabalho com a argumentação sobre esses fatos.

Fiorin (2023) corrobora esse sentido ao explicar que, em uma discussão, por exemplo, os interlocutores envolvidos devem sempre partir de um ponto em comum entre eles e defender suas ideias a partir desse ponto, caso contrário, a interação não evolui, “[...] pois o que um diz nada tem a ver com o que outro afirma” (Fiorin, 2023, p. 96).

Segundo o autor supracitado, o ponto em comum entre os interlocutores pode ser um fato, uma suposição, um valor ou uma hierarquia de valores, conquanto haja um acordo prévio sobre ele no início da discussão, para que possam prosseguir no jogo argumentativo.

¹¹ O auditório é definido por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) como o conjunto daqueles a quem o orador quer influenciar com sua argumentação. Cada orador pensa, de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 22).

Por outro lado, para a compreensão do que é discutido adiante, é preciso esclarecer que o acordo, por meio do qual se estabelece o que é um fato, é suscetível ao questionamento, e uma das partes desse acordo pode recusar a qualidade de fato a partir do que afirma um adversário, ou seja, ao “[...] enunciado não é garantido a posse definitiva desse estatuto” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 76). Isso significa que, embora não haja um ponto específico que possibilite, em qualquer circunstância, classificar um fato como tal, é possível reconhecê-lo, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), já que existem algumas condições que contribuem para esse acordo:

[...] existem certas condições que favorecem esse acordo, que permitem defender sem dificuldade o fato contra a desconfiança ou má vontade de um adversário: será este o caso, notadamente, quando se dispõe de um acordo acerca das condições de verificação; no entanto, assim que temos de fazer esse acordo intervir efetivamente, estamos em plena argumentação. O fato como premissa é um fato não-controverso (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 76).

Fiorin (2023, p. 167) lembra, inclusive, que apesar de o provérbio português afirmar que “contra os fatos não há argumentos”, denotando que os fatos são objetivos, neutros e verdadeiros e os argumentos são subjetivos, parciais, contestáveis e fictícios, para que certos fatos sejam realmente incontestáveis, é preciso que sejam menos significativos frente aos que são contestáveis, pois se referem a realidades mais complexas, sujeitos à interpretação, e, portanto, contestáveis (Fiorin, 2023, p.167-168).

Retomando a análise do auditório como o conjunto daqueles a quem o orador quer influenciar com sua argumentação, citado no primeiro parágrafo desta seção, dois pontos importantes salientados no *Tratado da Argumentação* são os de que o acordo tem por objeto “[...] ora o conteúdo das premissas, ora as ligações particulares utilizadas” e a argumentação, do começo ao fim, versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 73).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 76) explicam ainda que “o fato como premissa é um fato não-controverso”, e, no contexto de argumentação, é crucial que as premissas - declarações ou proposições que sustentam um argumento - sejam aceitas como verdadeiras, de modo que o argumento em si possa ser considerado válido (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

Foi feita essa retomada para esclarecer melhor como se dá essa relação das

premissas – objeto do acordo – com os argumentos, pois, durante as práticas de leitura e de oralidade que se pretendeu trabalhar em sala de aula no decorrer deste estudo, objetivou-se colaborar para que os estudantes também desenvolvam a capacidade argumentativa de construir argumentos de forma coerente e consistente, fundamentando-os em premissas válidas, como foi dito no texto introdutório desta pesquisa.

A relação argumento e premissas também pode ser analisada por meio de Carnielli e Epstein (2011, p. 8), os quais conceituam argumento como uma “coleção de afirmações”, sendo uma delas denominada “conclusão” e as outras denominadas “premissas”, cabendo a esta o papel de conduzir aquela, seja para apoiar ou para persuadir da sua verdade. Assim, as premissas podem ser compreendidas como informações essenciais que servem de base para um raciocínio, para um estudo que levará a uma conclusão (Carnielli; Epstein, 2011).

A título de ilustração, os autores supracitados trazem o seguinte enunciado: “Estou dizendo que não tenho culpa. Como é que eu posso ser culpado? O carro daquela senhora bateu-me por trás e amassou o meu carro todo. Quem bate por trás tem a culpa”. Nessa situação, o interlocutor é colocado perante um argumento, por meio do qual o seu autor está tentando persuadir alguém da verdade da afirmação, ou seja, “não sou o culpado do acidente”. Para isso, ele se utiliza de duas premissas: “O carro da senhora bateu-me por trás” e “quando nos batem por trás nunca temos culpa” (Carnielli; Epstein, 2011, p. 9).

Os autores do livro *Pensamento Crítico* explicam ainda que “um argumento implica persuadir alguém de que uma afirmação é verdadeira” (Carnielli; Epstein, 2011, p. 11), e diante dessa afirmativa, é importante destacar que ela representa uma concepção teórica que estabelece uma relação com uma perspectiva lógica formal.

Esta pesquisa, por sua vez, aborda a argumentação a partir de uma perspectiva interacional, centrada nas relações do cotidiano, reconhecendo através disso que as regras de argumentação não são fixas ou universais, mas sim construídas socialmente e moldadas pelos contextos sociais e culturais específicos. Isso significa que as regras de argumentar são resultado de processos históricos, culturais e sociais, e podem variar de acordo com o ambiente em que ocorrem.

Assim, enquanto a lógica formal indica estabelecer regras universais e rígidas para a argumentação, a perspectiva interacional aceita que essas regras são flexíveis,

dinâmicas e adaptáveis às diferentes realidades, permitindo uma compreensão mais contextualizada e situada do processo argumentativo. Ambas as perspectivas partem da realidade social, mas diferem na maneira como interpretam, constroem e aplicam as regras de argumentação, reconhecendo o papel fundamental das construções sociais nesse processo.

Essa compreensão teórica de ambas perspectivas – lógica formal e interacional – foi importante para exercício da prática pedagógica desta docente pesquisadora, pois ao observar como elas enxegam a sociedade, foi possível explorar também, a partir do conteúdo das premissas, as diferenças entre bons e maus argumentos, bem como entre argumentos fortes e fracos, ou válidos e inválidos, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 - Características dos tipos de argumentos

Argumentos bons x argumentos maus	Argumentos válidos x inválidos	Argumentos fortes x fracos
<p>Argumento bom: é aquele em que há boas razões para que as premissas sejam verdadeiras, e as premissas apresentam boas razões para acreditar na verdade da conclusão.</p> <p>Argumento mau: Um mau argumento não demonstra que a sua conclusão é falsa, do mesmo modo que não demonstra que ela é verdadeira.</p>	<p>Argumentos válidos: quando todas as premissas são verdadeiras, a conclusão também é verdadeira.</p> <p><i>Observação: Argumentos válidos podem não ser bons.</i></p> <p>Argumentos inválidos: quando há circunstâncias em que as premissas são verdadeiras e a conclusão é falsa.</p>	<p>Quando há certeza de que os argumentos são válidos, esses são classificados numa escala que vai de muito forte a fraco.</p> <p>Argumento muito forte: quando é quase impossível que as premissas sejam verdadeiras e a conclusão falsa (ao mesmo tempo).</p> <p>Argumento fraco: se for provável que as premissas sejam verdadeiras e a conclusão falsa (ao mesmo tempo).</p> <p><i>Observação: Todos os argumentos fracos são maus.</i></p>

Fonte: Elaboração própria a partir de Carnielli e Epstein (2011).

Observar como a relação entre premissas e conclusão acontece, seja numa argumentação epistêmica¹² ou numa argumentação prática¹³, é crucial para compreender como funciona a argumentação em diferentes práticas sociais, pois o estudo tende a colaborar para que os estudantes aprendam a construir argumentos e

¹² A argumentação epistêmica dirige-se a uma conclusão; visa ao convencimento (Azevedo *et al.*, 2023, p. 65).

¹³ A argumentação prática dirige-se a uma proposta de ação; visa à persuasão e a um projeto de mudança (Azevedo *et al.*, 2023, p. 65).

a desenvolver a capacidade argumentativa de justificar uma posição diante do outro, conforme é pontuado na seção seguinte.

2.6 A justificação diante do outro no ato de argumentar

Argumentar não é apenas insinuar algum ponto de vista diante do outro, mas sim justificá-lo de forma objetiva e clara, apresentando fontes, e não simplesmente fazer um indivíduo calar para prevalecer uma visão particular. Logo, argumentar é apresentar razões para justificar uma determinada afirmação proferida por alguém em algum espaço, restando para a escola o dever de educar para “[...] posicionar-se diante do outro com desenvoltura argumentativa, baseada em fatos, dados e em informações confiáveis [...]” (Sergipe, 2018, p. 20).

Quando ocorrem situações nas quais o sujeito não se posiciona discursivamente ou se limita a argumentar de maneira menos aprofundada, está-se diante de uma prática comum em situações do cotidiano, que é o uso de vagueza¹⁴ de informações por parte de algumas pessoas para justificar suas opiniões. Acerca disso, partilha-se a ideia de que “o problema com uma frase que parece vaga é que não sabemos que padrões estão sendo usados” (Carnielli; Epstein, 2011, p. 16). Argumentos vagos são considerados maus argumentos – conforme definido na página anterior- e, diante de uma frase vaga, torna-se difícil compreender o que o seu autor pretende dizer, tornando-se impreciso ou indeterminado (Carnielli; Epstein, 2011).

Para colaborar com os estudantes no sentido de que eles aprimorem a capacidade argumentativa de se justificar diante do outro no ato de argumentar, é necessário adotar alguns procedimentos, como os que foram listados por Azevedo *et al.* (2023) e que são possíveis de serem trabalhados no contexto escolar:

1. inteirar-se do assunto em questão que circula num dado grupo social;
2. conhecer as posições que dialogam entre si naquele momento;
3. pesquisar o conjunto de argumentos recorrente ao assunto em questão, ou seja, ao conjunto de argumentos socialmente conhecidos para, de um lado, sustentar uma posição e, de outro lado, refutar essa mesma posição;
4. avaliar os prós e os contras de cada posição, examinando causas e consequências, ganhos e perdas, conforme valores éticos com partilhados socialmente;
5. assumir uma posição diante de um assunto em questão;
6. buscar em fontes confiáveis as razões (os argumentos) que sus tentam a

¹⁴ Frase vaga (vagueza): “Uma frase é vaga se não for claro o que o locutor tinha em mente” (Carnielli; Epstein, 2011, p. 33).

posição assumida;

7. construir as razões (os argumentos) que justificam a posição assumida;

8. elaborar a expressão dos argumentos construídos, adequando a linguagem ao auditório e/ou ao parceiro da argumentação e à situação de comunicação (Azevedo *et.al.*, 2023, p. 68).

Importa para esta pesquisa, neste momento, usar os seis primeiros procedimentos que se referem à leitura argumentativa, pois, se o objetivo é colaborar para que o estudante distinga fato de opinião e compreenda como essa distinção pode influenciar na construção de argumentos sólidos, ele terá que reconhecer o assunto em questão que pode surgir a partir de um fato, além de conhecer as diferentes opiniões que circulam sobre ele. Diante desse assunto e dessas opiniões, o estudante também precisará assumir uma perspectiva, podendo se apoiar em pesquisas relacionadas ao conjunto de argumentos já existentes sobre o fato e que venham sustentar sua escolha por defendê-lo ou refutá-lo.

Segundo Azevedo *et al.* (2021), o conceito de leitura argumentativa se baseia na visão de que os seres humanos realizam variadas práticas de leitura em sociedade, o que deve solicitar dos estudantes compreenderem as posições enunciativas e os argumentos construídos por meio de diferentes recursos (lógicos, linguísticos, semióticos, etc.):

Nesse sentido, a leitura argumentativa está associada aos usos da leitura em diferentes situações comunicativas. Estas são determinadas, entre outros fatores, pelo momento histórico, pelas relações sociais, pelas experiências dos participantes, pelas características das instituições às quais os sujeitos se encontram vinculados, pela proximidade ou pelo distanciamento entre os interlocutores e como isso pode ser registrado na língua, pelo objetivo da atividade de leitura. Por isso, trata-se de um tipo de leitura considerado em perspectiva interacional (Azevedo *et al.*, 2021, p. 111).

Essa concepção dialoga com as abordagens sobre a leitura apresentadas por Kleiman (2004), que apresenta um uso da leitura como prática social, ou seja, um “modo de ler” inseparável dos contextos de ação dos leitores, e essa ligação entre o contexto e o leitor pode mostrar muito sobre a construção social dos conhecimentos em situações que envolvem a interação.

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 diferenças e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos

de ler (Kleiman, 2004, p. 14).

A leitura argumentativa se mostra, portanto, como uma prática social de linguagem que contempla tanto a dimensão interacional quanto a discursiva, pois, ao propor uma interação do estudante com o seu próprio contexto social, poderá incorporar novas realidades e perceber que “todos os posicionamentos são passíveis de crítica”, além de permitir que, ao movimentar a argumentação por meio de um assunto colocado em questão, por exemplo, os nossos estudantes acumulem conhecimento tanto dos argumentos que podem sustentar sua tese quanto da tese contrária (Azevedo *et al.*, 2023, p. 69).

Diante disso, acredita-se que a leitura argumentativa promove o pensamento crítico-reflexivo, movimentando a argumentação num momento em que é preciso se posicionar diante do outro, e movimentar ou construir argumentos “[...] depende fundamentalmente da capacidade de avaliar os outros argumentos e outras posições” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 69).

Sobre promover o pensamento crítico-reflexivo ou “pensar criticamente”, Carnielli e Epstein (2011, p. XI) explicam que isso significa ter “[...] a possibilidade de participar de um modo mais produtivo nas relações interpessoais”, e é com vistas a oportunizar aos alunos outros meios de pensar criticamente que o próximo capítulo apresenta uma proposta de análise crítica do uso dos modalizadores como forma de distinção entre fato e opinião.

2.7 Olhar crítico sobre a modalização na distinção entre fato e opinião

Entre os diferentes aspectos linguísticos que fazem parte da língua portuguesa, encontram-se aqueles “[...] ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso”, os quais são chamados de modalizadores (Koch, 2011, p. 133).

Segundo Koch (2000), os enunciados são projetados a partir das relações de modalidade, e para analisar textos argumentativos, é importante conhecer como são regidas a oposição e as relações entre os conceitos. Assim,

[...] consideram-se as modalidades como parte da atividade ilocucionária, já que revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz: elas

constituem, segundo Parret (1976), atos ilocucionários constitutivos da significação dos enunciados, sendo motivadas pelo jogo de produção e do reconhecimento das intenções do falante e, como os demais atos de linguagem, classificáveis e convencionizadas [...] (Koch, 2000, p. 75).

Pode-se inferir, a partir desses conceitos, que a modalização projeta pontos de vista do enunciador, ou melhor, é por meio dela que o enunciador filia o seu julgamento a um enunciado. Em suma, representa uma estratégia usada pelo enunciador para projetar a sua avaliação, opinião ou atitude em relação ao conteúdo do enunciado, guiando o interlocutor na interpretação do sentido pretendido.

A modalização pode ser feita por meio de verbos modais, advérbios modais, expressões de possibilidade, de probabilidade, de certeza, entre outros recursos linguísticos que indicam a posição do enunciador em relação ao que está sendo comunicado. Fazer distinção entre fato e opinião implica passar pelo estudo dos modalizadores, pois eles podem indicar se uma afirmação é mais objetiva e factual ou mais subjetiva e baseada em percepções individuais de quem se propõe a comunicar algo.

Mas, para isso, é preciso estender a discussão sobre esses modalizadores que fazem distinção entre fato e opinião sob uma perspectiva que vá além do texto – como normalmente ocorre nas atividades e nas avaliações que fazem parte da realidade escolar na qual esta pesquisa se desenvolve –, contribuindo para que os estudantes compreendam que os signos são ideológicos,¹⁵ ou seja, ligados aos propósitos e interesses de quem os pronuncia.

Muniz (2000) afirma que “o signo lingüístico, como um signo sócio-ideológico de natureza dialógica, deixa de ser uma entidade abstrata, neutra e monovalente para se apresentar como uma arena de diferentes vozes [...]” (Muniz, 2000, p. 75). Essa autora também explica que Bakhtin (1997), em sua teoria da enunciação¹⁶, afirma a necessidade de analisar a língua nos contextos concretos de uso, pois esses situam os sujeitos envolvidos historicamente. Nesse âmbito, “[...] configuram-se os usos da linguagem ou enunciados: A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam [...] a estrutura da enunciação” (Bakhtin, 1997, p. 113).

Para Fiorin (2023, p. 88), “em qualquer construção linguística, a objetividade, a

¹⁵ MUNIZ, Cellina Rodrigues. O signo lingüístico em Bakhtin. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 21, v. 1, n. 39, p. 70-76, 2000.

¹⁶ “A enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (Bakhtin, 1997, p. 112).

neutralidade e a imparcialidade são impossíveis, pois, a linguagem está sempre carregada dos pontos de vista, da ideologia, das crenças de quem produz o texto [...]", ou seja, a simples escolha lexical para narrar um acontecimento, por exemplo, já revela um ponto de vista sobre os "fatos", pois a realidade é sempre mediada pela linguagem, a qual, reitera-se, não é neutra (Fiorin, 2023).

Por outro lado, o autor explica que a objetividade pode ser passível de questionamentos, uma vez que a "[...] objetividade é um efeito de sentido construído pela linguagem. Para isso, quem escreve se vale de diferentes procedimentos. Um deles é não projetar o eu, que relata, no interior do texto" (Fiorin, 2023, p. 88).

A explicação de que o conceito de objetividade pode ser questionado interessa a esta pesquisa, pois, já que se pretende analisar as informações de forma objetiva, colocando essa análise como parte do desenvolvimento de uma capacidade argumentativa, é preciso esclarecer que, embora os fatos se relacionem ao que é de comum acordo entre todos e expressem essa objetividade, eles também podem ser questionados (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005). A título de ilustração, seguem alguns enunciados apresentados por Koch (2000, p. 74) na obra *Argumentação e Linguagem*:

- (1) É possível que o dólar caia esta semana.
- (2) O dólar pode cair esta semana.
- (3) Provavelmente o dólar cairá esta semana.
- (4) O dólar deve cair esta semana.

Nas frases de 1 a 4, a escolha dos vocábulos (é possível, pode, provavelmente, deve) expressa a mesma ideia de probabilidade. De outra forma, analisem-se as sentenças a seguir, também a título de exemplo, trazidas pela mesma autora e na mesma obra (Koch, 2000, p. 74):

- (1) Paulo pode levantar este embrulho sem esforço.
- (2) Paulo pode ir ao cinema hoje, eu lhe dei minha permissão.
- (3) Cuidado, essa jarra pode cair!
- (4) Os inimigos podiam ser uns cem.
- (5) O pai pode castigar os filhos desobedientes.

O uso do verbo “*poder*” nos cinco enunciados indica diferentes efeitos de sentido movimentados pelo recurso da modalização. Na frase de número 5, a palavra “*poder*” expressa a *certeza da possibilidade*, enquanto na 6 e na 9 indica *permissão*, na de número 7 traz a ideia de *probabilidade* e na 8 expressa *possibilidade*.

Diante dos vários aspectos significativos do uso da linguagem – como a possibilidade de representar, de diferentes formas, uma mesma informação, ou de construir diferentes informações com o uso do mesmo recurso, exemplificado acima –, a professora autora desta pesquisa pretende contribuir para que os estudantes da Escola Municipal São Cristóvão sejam capazes de interagir em quaisquer situações de interlocução, pois um enunciador pode, nas suas colocações, sejam elas orais ou escritas, construir uma opinião sobre um fato, consciente ou inconscientemente, e deixar impressões sobre seu posicionamento a respeito da temática sobre a qual discorre. Para Fiorin (2023),

A seleção das palavras para identificar seres e denominar acontecimentos já revela um ponto de vista acerca dos ‘fatos’. Não temos acesso direto a realidade, ele sempre vem mediado pela linguagem que não é neutra. Os *black blocs* são um grupo ou um bando? São ativistas ou vândalos e bandidos, militantes ou baderneiros, defensores de uma causa ou desordeiros? (Fiorin, 2023, p. 88).

Identificar a estratégia argumentativa para discorrer sobre um fato é também uma capacidade que precisa ser desenvolvida com os estudantes. Dessa forma, reservou-se espaço nesta pesquisa para que o estudante tenha a possibilidade de reconhecer os modalizadores, especialmente os epistêmicos¹⁷, mas não apenas como um léxico que separa fato de opinião, e sim como unidades de significação que permitem a comunicação entre indivíduos e que revelam a posição social e histórica de um locutor diante de seu interlocutor.

A quantidade de informação elencada desde o início desta pesquisa até aqui aponta para a necessidade de um trabalho minucioso ao se propor distinguir fato de opinião. Se a pretensão é colaborar para que o estudante compreenda que não basta apenas distinguir esses dois elementos, sendo também importante refletir o quanto essa distinção afeta a vida em sociedade, é preciso criar uma base de conhecimento em argumentação a ser desenvolvida passo a passo, ou seja, para o aprimoramento de capacidades por meio das quais o estudante perceba que a significação de uma

¹⁷ “Modalidades epistêmicas referem-se ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento que temos de um estado de todas” (Koch, 2000, p. 77).

frase, ou a identificação de um fato em oposição a uma opinião, por exemplo, demanda perpassar por um conjunto de instruções que concernem às estratégias argumentativas, e para isso, o estudante terá que passar por uma formação:

Contudo, para haver aprimoramento de capacidades e competências para que o estudante consiga identificar um argumento forte e bem construído, além disso distingui-lo daquele que é fraco e mal construído, precisará passar por uma formação específica (Azevedo *et al.*, 2023, p. 22).

A formação em argumentação pode contribuir para que o estudante desenvolva diferentes capacidades argumentativas, como a de raciocínio lógico, de análise crítica, de articulação de ideias e de defesa de pontos de vista de forma coerente e persuasiva. Para um aprofundamento maior, Azevedo *et al.* (2023) sugerem que sejam trabalhados dois níveis, sendo o primeiro o mais elementar e o segundo o mais complexo.

No primeiro nível de aprofundamento, os debates são mais informais e superficiais, acontecendo de forma espontânea e sem uma preparação prévia ou um objetivo específico. Os sujeitos envolvidos em uma situação comunicativa podem usar argumentos simples e baseados em suas próprias experiências, sem a necessidade de conhecimentos mais profundos sobre o assunto em questão, o que é comum em ambiente familiares, nos quais as pessoas estão apenas numa interação verbal, compartilhando suas ideias ou pontos de vista sem a intenção de chegar a uma conclusão ou de convencer alguém.

Esse primeiro nível de aprofundamento em argumentação é relevante para o desenvolvimento de capacidades básicas de comunicação e de expressão de ideias, mas não é suficiente e eficaz para debates mais complexos ou para persuadir outras pessoas, quando é o caso.

Para evoluir na argumentação, Azevedo *et al.* (2023) apresentam um segundo nível de aprofundamento, que envolve um preparo mais estruturado e uma argumentação mais elaborada e fundamentada em evidências e em conhecimentos específicos. No segundo nível, o mais avançado, predominam a complexidade e a articulação de conteúdo, o raciocínio, ou seja, “as interações argumentativas passam a ser mais orientadas” [...], requerendo do professor um planejamento específico e estratégico que leve em consideração o contexto comunicativo dos interlocutores (Azevedo *et al.*, 2023, p. 21). Nesse segundo nível, os autores ressaltam que “[...] é possível inserir os debates políticos, gênero do campo jornalístico [...], discussões

sindicais [...] assembleias de trabalhadores [...] igrejas etc. (Azevedo *et al.*, 2023, p. 21).

Azevedo *et al.* (2023) destacam também que a argumentação tem acontecido bastante no espaço virtual – redes sociais, blogs –, no qual a interação ocorre mediada por equipamentos tecnológicos. Esse é um espaço muito frequentado pela geração atual de estudantes, por meio de postagens, compartilhamentos etc., e é nesse cenário que se deve fazer uso das ferramentas digitais disponíveis para ampliar o nível de aprofundamento dos alunos na argumentação.

Após esta seção de pressupostos teóricos, é importante explicitar a metodologia adotada nesta pesquisa, informando as características da escola, da turma participante e das atividades que foram propostas. A seção subsequente é dedicada a essa explanação.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, pois teve como objetivo promover o desenvolvimento de capacidades argumentativas dos estudantes, especialmente no que diz respeito à distinção entre fato e opinião, por meio de uma intervenção pedagógica ativa e reflexiva no contexto escolar. Optou-se por esse método devido à sua natureza participativa, permitindo uma interação direta entre pesquisadora e participantes, e favorecendo a problematização de situações cotidianas próximas aos alunos.

A abordagem interacionista fundamenta-se na ideia de que a construção do conhecimento ocorre por meio do diálogo e da experiência compartilhada, razão pela qual as atividades foram desenvolvidas a partir de situações locais, como a problemática do trabalho das mulheres marisqueiras em São Cristóvão, contexto familiar aos estudantes do 8º ano. Essa escolha proporcionou maior contextualização e relevância para os estudantes, facilitando o engajamento e a reflexão crítica. O resultado dessa intervenção foi um módulo didático organizado em três partes, conforme será apresentado nas páginas subsequentes.

Vale ressaltar que esta pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras- Profletras- não passou pelo comitê de ética, pois, de acordo com a Resolução 510/2016¹⁸, ela se enquadra na situação de pesquisa dispensada de registro e avaliação pelo sistema CEP/CONEP, especificamente no artigo 1, inciso VIII.

Essa dispensa é aplicável a atividades realizadas com o intuito exclusivo de educação, ensino ou treinamento, sem finalidade de pesquisa científica, envolvendo alunos de graduação, cursos técnicos ou profissionais em especialização. Como se trata de um mestrado profissional, as atividades desenvolvidas consistem em pesquisa com estudantes voltada para fins de aprimoramento técnico e formação profissional, não configurando uma pesquisa científica passível de avaliação pelo comitê de ética.

¹⁸ Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Disponível em: [Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 — Conselho Nacional de Saúde](#)

3.1 Caracterização da escola

Esta pesquisa tem como público-alvo os estudantes da Escola Municipal São Cristóvão, localizada na cidade de mesmo nome, no estado de Sergipe. A escola, que antes era denominada Escola Municipal Clarice de Oliveira, foi implantada em 1973, e hoje o seu prédio é considerado patrimônio material da cidade. Possui oito salas de aula funcionando nos três turnos, sendo os diurnos ofertados para os estudantes dos anos finais do EF e o noturno aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O espaço coletivo da escola é composto por um pátio no qual também está localizada a cantina e onde, conseqüentemente, os estudantes fazem suas refeições. Nesse ambiente, acontecem ações como reunião de pais, palestras, culminâncias de projetos, entre outros eventos de interesse da comunidade.

O prédio, em si, não dispõe de uma biblioteca ou de um espaço específico para atividades de leitura, porém possui um pequeno acervo localizado em uma sala de informática desativada e que, atualmente, é ocupada pelos professores durante o intervalo das aulas. Os estudantes têm acesso aos livros com a mediação do professor, que se encarrega de levá-los para a sala de aula, já que o espaço é também utilizado para reuniões pedagógicas.

Os estudantes ali matriculados são, em sua maioria, de classe baixa, com moradias distribuídas entre o centro histórico da cidade, local onde está endereçada a escola, e os povoados, sendo disponibilizado o transporte escolar para aqueles que residem nesses últimos. Apesar da dura realidade social de muitos educandos ali matriculados, os resultados obtidos nos exames estaduais colocam a escola na direção de um gradativo avanço, pois, a cada ano, vem superando seus próprios índices.

No que diz respeito à participação em avaliações de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), seguem informações textuais e em gráficos referentes à Escola Municipal São Cristóvão. Primeiramente, são expostos os dados gerais da escola registrados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

- Escola Municipal São Cristóvão, localizada em São Cristóvão.
- Indicadores contextuais: Nível Socioeconômico IV, anos iniciais e médio indisponíveis. Anos finais do EF com 73,90% (Saeb, 2021).

A Figura 1, abaixo, mostra a distribuição percentual dos estudantes da escola por nível de proficiência no SAEB. O último resultado é de 2021, ano em que dos 113 alunos matriculados, 99 estiveram presentes na avaliação, com uma taxa de participação de 87,61%.

Figura 1 – Percentual dos resultados da Escola Municipal São Cristóvão no SAEB em médias e anos



Fonte: Brasil (2021). Disponível em: inep.gov.br, Acesso em: 01 jul. 2024.

A Figura 1, acima, mostra que, no período de 2011 a 2021, houve um aumento gradativo no desempenho da escola nas edições do SAEB, com exceção dos anos de 2017 e 2019, nos quais a escola diminuiu o índice de 246,57 para 237,83, respectivamente, voltando a subir em 2021 para 249,06, média essa que foi superior ao total apresentado pelo município, que foi de 236,39.

Por outro ângulo, as Figuras 2 e 3 mostram uma análise da distribuição do percentual dos alunos do 9º ano por nível de proficiência nos anos de 2019 e 2021.

Figura 2 - Percentual dos resultados do 9º ano da Escola Municipal São Cristóvão no

SAEB 2019

RESULTADOS DO SAEB DRE'08 2019 (Fonte: MEC/Inep/SEDUC/CEAVE/SEGSAE 2020)																			
UF	CÓDIGO DO MUNICÍPIO	NOME DO MUNICÍPIO	CÓDIGO DA ESCOLA	NOME DA ESCOLA	PARTICIPANTES - 9º ANO EF			DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DA ESCALA											
					QT. DE ALUNOS MATRICULADOS CONFORME CENSO 2019	PRESENCIAS	TAXA DE PARTICIPAÇÃO	9º ANO EF - LINGUA PORTUGUESA	LINGUA PORTUGUESA	9º ANO EF - LINGUA PORTUGUESA									
										NÍVEL 0	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4	NÍVEL 5	NÍVEL 6	NÍVEL 7	NÍVEL 8	
SE	2806701	São Cristóvão	28021207	ESCOLA MUNICIPAL SAO CRISTOVAO	48	45	93,75	237,83	0	8,89	22,22	15,56	13,33	8,89	2,22	0	0		

Fonte: Brasil (2021). Disponível em: inep.gov.br. Acesso em: 01 jul. 2024.

A Figura 2 apresenta os resultados do SAEB 2019 da escola em que foi realizada esta pesquisa. Naquele ano, havia 48 alunos matriculados, dos quais compareceram 45. Os percentuais mostram os resultados por nível de escala que vai do nível 0 ao nível 5.

A Figura 3, a seguir, apresenta um comparativo do nível de proficiência apresentado nos resultados no SAEB da Escola Municipal São Cristóvão em relação a outras escolas similares e do município de São Cristóvão em relação ao total do Brasil.

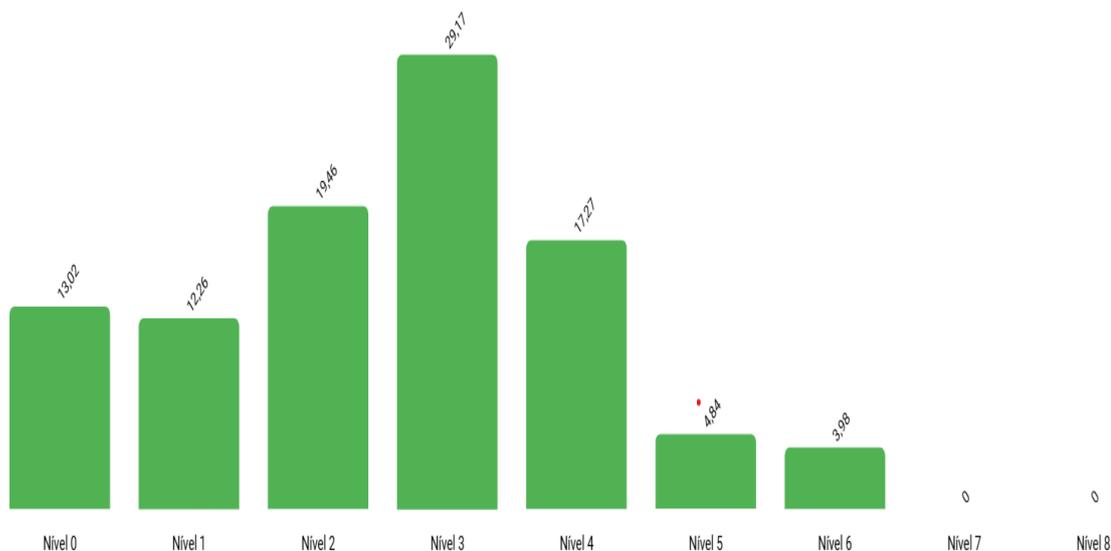
Figura 3 - Percentual da escola em níveis de proficiência comparados aos de escolas similares

Distribuição Percentual dos Alunos do 9º ano de Ensino Fundamental por Nível de Proficiência									
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Sua Escola	13.02%	12.26%	19.46%	29.17%	17.27%	4.84%	3.98%	0.00%	0.00%
Escolas Similares	26.04%	17.76%	19.32%	16.34%	11.48%	7.18%	1.60%	0.27%	0.00%
Total Município	24.01%	16.80%	17.65%	20.26%	13.30%	5.81%	1.69%	0.49%	0.00%
Total Estado									
Total Brasil	14.66%	12.11%	15.66%	17.98%	17.34%	13.19%	6.87%	2.13%	0.06%

Fonte: Brasil (2021). Disponível em: inep.gov.br. Acesso em: 01 jul. 2024.

Na sequência, a Figura 4 mostra o resultado dos níveis de proficiência referentes ao ano de 2021 na forma de gráfico. Por esse ângulo, pode-se visualizar que o menor índice foi o de número 6.

Figura 4 - Percentuais dos níveis de proficiência da escola em 2021



Fonte: Brasil (2021). Disponível em: inep.gov.br. Acesso em: 01 jul. 2024.

Com base nesses dados, é possível observar que houve algumas reduções nos percentuais entre os anos de 2019 e 2021, principalmente nos níveis 2 e 5. Conforme o INEP, de 2019 para 2021, houve uma redução de 2,76% no nível 2. Nessa base,

os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas (Brasil, 2021, p. 19).

Já no nível 5, houve uma redução de 4,05% e, em tese, os estudantes que se encontram nesse nível são capazes de:

Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características

da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens, assim como elementos da narrativa em crônicas, argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances (Brasil, 2021, p. 19).

Por outro lado, destaca-se um aumento no percentual do nível 3 de 13,61%. Segundo informações do INEP,, nesse nível

além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos (Brasil, 2021, p. 19).

Também houve um avanço no percentual do nível 4, de 3,94%. Para esse nível, o INEP informa que

[...] os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos (Brasil, 2021, p. 19).

Observa-se, a partir desses dados, uma redução nos níveis 2 e 5 e um aumento no nível 3, sugerindo que os estudantes estão alcançando habilidades mais intermediárias. Embora os números apontem para um aumento gradativo de percentuais, surge a preocupação com a diminuição dos estudantes nos níveis mais avançados de proficiência ou, até mesmo, com a sua falta de alcance total no decorrer

dos próximos anos.

No nível 6, em que se encontra a competência trabalhada na proposta apresentada nesta pesquisa – distinguir fato de opinião -, os dados do INEP mostram que somente 2,22% dos estudantes da escola aqui estudada conseguiram alcançar esse nível em 2019, e 3,98% deles o fizeram em 2021. Em nenhuma edição do SAEB a escola alcançou o nível 7 ou 8. Diante desse cenário que mostra um pouco do perfil da Escola Municipal São Cristóvão, tanto no que diz respeito ao espaço físico como na parte pedagógica, apresenta-se a seguir uma proposta de recurso pedagógico com o objetivo de atender a uma parte das demandas internas desse ambiente escolar, tendo como apoio a participação direta 26 estudantes que estão matriculados no 8º ano do turno matutino, os quais gratuitamente aceitaram esse desafio.

3.2 Sondagem

Durante a realização de algumas atividades pedagógicas com uma turma do 8º ano do EF na Escola Municipal São Cristóvão, no ano de 2024, foi possível perceber que boa parte dos estudantes dessa turma apresentava algumas dificuldades em compreender a linha tênue que separa fato de opinião, surgindo, a partir disso, a necessidade de se pensar em práticas de linguagem que colaborem para que os estudantes se tornem sujeitos mais conscientes e preparados para lidar com a diversidade de informações presentes em nosso cotidiano e para filtrá-las, quando necessário, a fim de que possam questionar e construir seus próprios argumentos.

Distinguir fato de opinião é uma competência necessária não só para responder a uma prova, mas também (e principalmente) para lidar com situações concretas da vida cotidiana, por isso requer a mobilização de distintas capacidades. Como esta pesquisa tem como objetivo fornecer estratégias e exercícios que auxiliem os estudantes a desenvolverem essa capacidade de forma mais eficaz, procura contribuir para a formação crítica e para a melhoria da prática linguística dos estudantes.

Nesse sentido, tornou-se fundamental a escola e esta professora pesquisadora atentarem-se à necessidade de sempre promover uma educação que vá além do ambiente escolar, da simples transmissão de conteúdos, preparando os estudantes para lidarem de forma mais consciente e reflexiva com as informações que recebem e (re)produzem. Para tanto, seguiu-se a recomendação de Azevedo e Freitag (2020) e realizou-se primeiramente uma sondagem, preparada exclusivamente em torno

desse tópico – distinguir fato de opinião –, com a finalidade de obter uma avaliação mais precisa do conhecimento e do grau de aprendizagem dos estudantes. A importância desse procedimento é melhor explicada a seguir:

Segundo Turra *et al.* (1983), uma sondagem inicial é capaz de orientar o trabalho do professor, pois possibilita entender a realidade particular de cada integrante do grupo de estudantes, bem como identificar os pontos de referência comuns que permitem integrar o contexto da turma ao ambiente escolar e comunitário (Azevedo; Freitag, 2020, p.100).

Para início de conversa, foi apresentado aos estudantes um jogo de tabuleiro - de autoria da professora Vivian Soares de Oliveira Pimenta - com o nome “*Fato ou Opinião*”, o qual traz um conjunto de cartas com assuntos aleatórios diante das quais cada equipe participante precisa responder se o que foi afirmado nelas é um fato ou uma opinião. Sobre o conteúdo de algumas cartas, os estudantes responderam com tranquilidade, porém foi possível perceber que determinados enunciados, mesmo com a presença de alguns modalizadores que poderiam ser a “estampa” da resposta correta, geraram dúvidas e respostas incorretas, pois traziam questões que ora estavam relacionadas a uma situação na qual se exigia algum conhecimento prévio, ora tocavam em assuntos que faziam relação com suas experiências pessoais, princípios, valores pré-concebidos, ou seja, com opiniões particulares sobre determinado tema que os afastavam do eixo temático, devido à necessidade de dar foco ao assunto conforme suas próprias lentes.

Esse tipo de postura é recorrente nas interações comunicativas, pois, pelo fato de a argumentação estar presente no cotidiano, as pessoas são desafiadas a assumir uma perspectiva sobre um determinado assunto colocado em questão, e, para evoluir no jogo argumentativo, torna-se necessário mobilizar conhecimentos de como perspectivar um assunto e estratégias para fazer isso de forma eficiente. Assim,

[..] a perspectivação de um assunto acontece com base em várias etapas reflexivas e solicita de cada sujeito a mobilização de capacidades argumentativas, para que consiga se posicionar conforme suas ideias. Em situações argumentativas, para que a defesa de um ponto de vista aconteça adequadamente, os sujeitos precisam desenvolver um tipo de racionalidade específica, conhecida como racionalidade argumentativa, por permitir identificar e questionar os problemas da vida cotidiana. Nessa atividade sociocognitiva, o sujeito tematiza os fatos de maneira singular, de acordo com as questões selecionadas a cada interação; analisa as relações entre o pensamento e as práticas de linguagem e avalia, sem pretensões dogmáticas, como é possível estabelecer acordos e construir um entendimento que promova a participação social (Azevedo *et al.*, 2023, p. 44).

A avaliação dessa atividade trouxe a necessidade de evoluir naquelas relacionadas à distinção entre fato e opinião e à sua perspectivação, para que haja um favorecimento do desenvolvimento de capacidades argumentativas que colaborem para a formação do pensamento crítico. Isso porque foi constatado que a contribuição para uma sociedade consciente de seu papel frente às demandas da vida em coletividade precisa apresentar mais do que uma espécie de matriz com operadores argumentativos em seguimentos descontínuos de textos. Antes, é necessário criar estratégias de leitura e de discussão que oportunizem aos alunos meios de ultrapassar esse limite diferencial e de adentrar patamares nos quais suas respectivas capacidades argumentativas sejam promovidas e façam sentido nas relações do cotidiano. Ou seja,

em situações argumentativas, para que a defesa de um ponto de vista aconteça adequadamente, os sujeitos precisam desenvolver um tipo de racionalidade específica, conhecida como racionalidade argumentativa, por permitir identificar e questionar os problemas da vida cotidiana. Nessa atividade sociocognitiva, o sujeito tematiza os fatos de maneira singular, de acordo com as questões selecionadas a cada interação; analisa as relações entre o pensamento e as práticas de linguagem e avalia, sem pretensões dogmáticas, como é possível estabelecer acordos e construir um entendimento que promova a participação social (Azevedo *et al.*, 2023, p. 44).

O jogo foi uma espécie de sensibilização para as abordagens seguintes, pois abriu-se espaço para que os estudantes, baseados em seus conhecimentos prévios, apresentassem de forma livre uma definição do que é fato e como ele se diferencia de opinião. Assim, em meio a uma roda de conversa ocorrida após o jogo, foi possível observar que a ideia que eles tinham de fato estava relacionada ao conceito de “verdade absoluta”, de “algo que não deve ser contestado”, absolutamente “real e indiscutível”.

Após a exposição das respostas, foi reservado um momento no qual foi entregue a cada estudante uma cópia de uma charge¹⁹ - exposta logo abaixo- na qual duas pessoas adultas do gênero masculino discutem sobre o nome de uma figura geométrica posta entre elas. A figura é a representação de um quadrado, o que é reconhecido por um dos interlocutores, enquanto o outro foge do consenso e fala, categoricamente, que aquilo é uma bola, e não um quadrado.

¹⁹ A charge em questão foi elaborada por Marcos Souza e publicada no dia 14 de abril de 2021 na página do GC Notícias. Disponível em: <https://www.gcnoticias.com.br/charges/e-a-minha-opiniaio/113366744>. Acesso em: 01 fev. 2025.

Figura 5 - Charge



Os primeiros comentários dos estudantes a respeito da charge questionaram como poderia existir uma pessoa capaz de cometer o “absurdo” de dizer que aquilo era uma bola se estava “óbvio que aquilo era um quadrado”.

Vale ressaltar que, antes de iniciar a discussão da charge, conforme descrito no parágrafo anterior, julgou-se necessário colaborar para que os estudantes compreendessem os diferentes aspectos e linguagens que envolvem esse gênero como, por exemplo, os elementos expressivos que estão em jogo, o uso de ironia e, principalmente, a relação das charges com o contexto político, histórico e social do momento em que foram publicadas, sendo essa uma característica marcante do gênero que delinea o seu tom crítico e humorístico.

A partir disso, recordou-se com os alunos o momento histórico que estava sendo vivido no período de divulgação da charge para que fosse possível chegar a uma conclusão sobre quais as possíveis intenções do chargista com aquele trabalho.

Sendo assim, pontuou-se que, no ano de 2021, o Brasil ainda estava vivendo sob as implicações da pandemia de COVID-19 que assolou o mundo. Também se recordou que, nessa época, discutia-se sobre o uso da vacina para combater os efeitos do vírus, o uso de medicamentos sem comprovação científica para tratar a doença, inclusive com apoio de representantes do governo brasileiro na época, entre outros aspectos relacionados ao caso e que dividiram opiniões quanto aos procedimentos e às medidas de prevenção da doença pelo restante do país, fato esse

percebido por meio da manifestação da sociedade, principalmente em redes sociais.

A proposta de atividade oportunizou discussão, pois chamou a atenção dos estudantes para um determinado elemento – a representação de um quadrado, sendo esse um conteúdo aprendido por eles em Matemática – que foi constituído porque existe em torno dele um acordo, um conhecimento cientificamente compartilhado, que o legitima a ser o que é. Ou seja, existe entre as duas pessoas um fato, e, embora seja racionalmente impossível negá-lo, há quem se utiliza do direito de não o aceitar e, ainda, de questioná-lo.

De acordo com a Nova Retórica, a situação é explicada com base em um ponto de vista argumentativo, visto que se está diante de um acordo universal não controverso. No entanto, apesar de sua qualidade consensual, o fato não está isento de negações: “[...] a nenhum enunciado é assegurada a fruição definitiva desse estatuto, pois o acordo sempre é suscetível de ser questionado e uma das partes pode recusar a qualidade de fato ao que afirma o seu adversário” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 76).

Por outro lado, para que haja evolução na argumentação, do ponto de vista interacional, é necessário apresentar argumentos que fundamentem as perspectivas quanto ao assunto ou fato, o que não acontece quando um dos interlocutores da charge refuta a fala do outro. Esses argumentos podem ser baseados em informações empíricas, dados estatísticos, experiências pessoais, autoridades no assunto, entre outros.

Nesse momento com os estudantes, também foi possível esclarecer que a oposição de ideias é importante para o fortalecimento das sociedades democráticas e que é preciso trabalhar a argumentação como prática social de linguagem quando se quer participar de diferentes situações comunicativas. Na Antiguidade, os retóricos já explicitavam que as pessoas só argumentam quando têm opiniões diferentes sobre algo, quando há um desacordo entre as partes.

Assim, fora de situações em que há contraposição de ideias, o que resta é a interação verbal e não argumentativa. Porém,

argumentar não é apenas insinuar ou manifestar objeção sobre algum ponto diante do outro ou de um público, uma vez que é preciso aprofundar e desenvolver tal objeção, apresentando razões para justificar o porquê da discordância, o que é bem diferente de simplesmente atacar o ponto de vista do outro para impor o seu [...]. (Azevedo *et al.*, 2023, p. 61).

A partir dessas exposições, os estudantes puderam compreender que um dado só é aceito como um fato quando há um coletivo competente para julgá-lo e que as experiências pessoais, embora sejam relevantes para o processo de amadurecimento, via de regra, não são suficientes para formar uma base que sirva para traçar um percurso dentro da argumentação.

Ao se observar uma situação considerada como um fato, abre-se espaço para desenvolver a capacidade argumentativa de analisar de forma objetiva as informações sobre ele apresentado, identificando-se ainda se a fonte assegura confiabilidade (ou não) das informações, o que é outra capacidade argumentativa que foi trabalhada com os estudantes da Escola Municipal São Cristóvão.

Também na fase de sondagem de conhecimentos prévios e de introdução ao conteúdo desta pesquisa com os estudantes do 8º ano da referida escola, como motivação para o desenvolvimento das capacidades supracitadas, foi apresentada uma tirinha²⁰ cujo conteúdo comunicativo é dividido em três quadros, conforme podemos observá-la a seguir:

Figura 6- Tirinha



A cena no primeiro quadro da tirinha mostra dois personagens; um deles aparece lendo informações em um livro para uma garota, na suposta tentativa de informar, de forma objetiva, as definições de uma espécie animal que aparece no quadro seguinte. Em sua fala, ele afirma que o animal se trata de um “Sariguê, também chamado de Opossum, Timbu, Cassaco, Micurê Tacacá, Raposa...e Gambá...” (Armandinho, 2024, não paginado). No último quadro, há outros dois

²⁰ A tirinha em questão é da série Armandinho e foi publicada no site Facebook em 05 de novembro de 2024. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=963693282461586&set=a.475822997915286>. Acesso em: 01 fev. 2025.

personagens, sendo um garoto e uma garota ; o garoto aponta para a garota com uma expressão raivosa no rosto, dizendo: “é um rato e respeitem a minha opinião” (Armandinho, 2024, não paginado), indicando assim a sua discordância em relação aos nomes atribuídos ao animal.

As cenas representadas na tirinha permitiram que os estudantes entendessem, por um lado, a importância de argumentar com base em fatos, como orienta a BNCC, e de buscar as informações em fontes consideradas seguras e que ofereçam condições para argumentar, para garantir a sua precisão. No caso da tirinha, essa fonte é o livro que estava nas mãos do garoto que lia as definições do animal.

Por outro lado, na cena em que o personagem refuta a ideia do livro e não apresenta um argumento plausível para isso, foi feita uma mobilização introdutória para chamar atenção para uma prática comum em situações do cotidiano, que é o uso da vagueza de informações por parte de algumas pessoas para justificar suas opiniões. Nessa prática, a partilha de ideias pode se constituir como um problema, visto que “[...] não é possível saber que padrões estão sendo usados” para justificar as posições (Carnielli; Epstein, 2011, p.16).

Nesse último caso da atividade envolvendo a tirinha, como foi mencionado anteriormente, um dos personagens se preocupa em ser objetivo, usando um conceito que pode ser chamado de “padrão”, por ser socialmente partilhado, para definir o animal, o qual, de acordo com as terminologias²¹ apresentadas por ele, “até parecia um rato”, mas não era. Porém, o outro personagem não deixa claro qual padrão foi utilizado por ele para refutar as definições anteriores e insistir na ideia de que, sim, aquele animal era um rato, contrariando a objetividade e a fundamentação anterior, o que, para a argumentação, é um argumento mal construído, conforme explicado na seção 2.5 desta pesquisa.

Por fim, a tirinha apresentada, sobretudo a sua última cena, deu abertura para haver reflexão acerca de quantas vezes as pessoas, convictas de suas razões, mesmo diante de fatos, argumentam em torno de um assunto com a mesma imperatividade de alguém que acredita ser possuidor da razão.

Avaliando-se essa atividade como um todo, observa-se a necessidade de continuar criando conteúdos de ensino-aprendizagem que engajem os estudantes em

²¹ Terminologia: conjunto de termos particulares ou nomeação de uma ciência, de uma arte, de um ofício, de uma profissão etc. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/terminologia>. Acesso em: 01 fev. 2025.

situações argumentativas concretas, nas quais o sujeito possa oferecer razões para justificar uma opinião, explorando o uso da racionalidade. Segundo Azevedo *et al.* (2023), não se trata de associar a ideia de razão à ideia de verdade, mas de compreender que a razão desempenha um papel no plano da ação e dos valores.

Outra prática levada para a sala de aula pela docente autora desta pesquisa foi uma notícia²² divulgada em meios de comunicação no ano de 2011. O fato veiculado por esse texto foi tratado em perspectivas diferentes. A informação é relativa a um cachorro que aparece em imagens com uma vassoura presa entre os dentes. A matéria detalha que o cachorro, enquanto passeia com o seu tutor, faz o movimento de varrer as ruas e costuma olhar para o seu dono como se buscasse a sua aprovação. No entanto, em um dos canais de comunicação, a manchete destaca que o cachorro “adora varrer ruas” (UOL Tabloide, 2011, não paginado), e em outro a manchete afirma que o cachorro é “forçado a varrer as ruas” (ANDA, 2011, não paginado). A diferença de abordagem revela o posicionamento de quem redigiu o texto e marca ideologicamente o sujeito.

A BNCC inclui, como uma das habilidades a serem trabalhadas, a importância de:

Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão (Brasil, 2018, p. 151).

Em consonância com o que preconiza o documento norteador citado, os estudantes puderam perceber a diferença no tratamento da situação relatada e nas escolhas lexicais feitas pelos organizadores das matérias. A partir disso, puderam refletir acerca das influências que essas diferentes formas de escrever podem gerar junto ao público para o qual o texto é destinado, pois todo texto, seja qual for o gênero, possui um propósito comunicativo e um direcionamento que nem sempre são

²² A notícia que descreve a atitude do cachorro de forma positiva, como um passatempo, foi publicado no site Notícias UOL e pode ser acessada neste endereço: <https://noticias.uol.com.br/tabloide/ultimas-noticias/tabloideanas/2011/06/13/cachorro-adora-varrer-ruas-na-china.htm>. Já a notícia que trata a atitude do cachorro de um ponto de vista negativo, descrevendo-a como uma obrigação à qual ele é forçado, encontra-se no site da Agência de Notícias de Direitos Animais (ANDA) e pode ser acessada no seguinte endereço: <https://anda.jor.br/cao-e-forcado-a-varrer-as-ruas-enquanto-passeia-com-tutor-na-china>. Acesso em: 01 fev. 2025.

explícitos.

Nesse espaço de sondagem, também foi possível introduzir algumas noções sobre os modalizadores, em particular, os epistêmicos, que expressam, segundo Koch (2011), uma avaliação do interlocutor sobre o valor e as condições de verdade de uma determinada sentença, ou seja, “[...] referem-se ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento que temos de um estado das coisas” (Koch, 2011, p. 75).

Além disso, entre as habilidades a serem desenvolvidas no 8º ano, a BNCC orienta

analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (‘realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida’ etc.) ou discorda de (‘de jeito nenhum, de forma alguma’) uma ideia –, e os quase-asseverativos, que indicam uma consideração acerca de um conteúdo assumido como quase certo (‘talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente’) (Brasil, 2018a, p. 185).

Pensando-se em uma prática pedagógica que promova um avanço na compreensão da complexidade desse assunto, propôs-se aos estudantes extraírem de diferentes enunciados que (re)atualizam discursos socialmente construídos a partir de um fato ou de um assunto amplamente vozeado em determinada situação, informações que foram vinculadas às escolhas lexicais e que podem influenciar a forma como a sociedade recebe e interpreta o texto.

3.3 Proposta do Módulo Didático

A partir dos dados coletados durante as atividades de sondagem, foi elaborado um Módulo Didático (MD), tendo em vista a necessidade de se organizarem ações que possam contribuir para a prática pedagógica em sala de aula. O MD teve como objetivo aprimorar as capacidades argumentativas dos estudantes por meio de práticas de leitura, sobretudo argumentativa, e de oralidade, a partir das quais se discutiu sobre fatos do cotidiano. Assim, colaborou-se para a interação entre os estudantes, pois foi colocada em questão uma temática que possibilitou a construção de questionamentos, a perspectivação e a assunção de posicionamentos.

O MD, segundo Muenchen e Delizoicov (2012) *apud* Azevedo e Freitag (2020), propõe uma dinâmica dividida em três etapas: problematização inicial, organização do

conhecimento e aplicação dos conhecimentos, tal como ilustra a Figura 5, a seguir.

Figura 7 -Esquema ilustrando as etapas do Módulo Didático



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

A primeira etapa foi marcada pela abordagem de situações ou de questões reais – de enunciados concretos, conforme foi citado acima, e que de alguma forma afetam a vida dos estudantes, o que se caracteriza como um momento de sensibilização em relação ao tópico que foi estudado e a partir do qual os estudantes foram desafiados a pensar nas implicações de um problema social e nos impactos que ele pode ocasionar na vida de cada um ou das pessoas em geral.

Pensar em distinguir fato de opinião com os estudantes requer passar por uma etapa de reflexão, pois as opiniões dependem da maneira como indivíduos compreendem os fatos, sendo movidas em torno deles. Nesse ponto, é possível introduzir um trabalho voltado ao desenvolvimento de uma das capacidades argumentativas, que é a de reconhecer a própria visão de mundo, as próprias crenças e valores, obtendo-se assim uma maior consciência sobre as influências pessoais que podem interferir na distinção entre fato e opinião.

Segundo Azevedo e Freitag (2020), essa primeira etapa é compreendida como um momento de motivação em relação ao problema, ou como um ponto de partida, uma introdução a um conteúdo cujo objetivo maior foi contribuir para que os estudantes estabeleçam uma relação de sentido entre esse conteúdo e as situações reais de uso da linguagem em sociedade, com particular atenção para o reconhecimento de um fato e do modo como as pessoas reagem a ele.

A primeira etapa do MD indica que a orientação assumida nesta proposta é a de um modelo interativo do processo de conhecimento, que considera as circunstâncias sociais, históricas, antropológicas e culturais presentes dentro

e fora da escola. Não se trata, contudo, de tentar induzir de maneira empirista e mecanicista os sujeitos escolares, mas de estimular a assunção de um papel ativo que esteja alinhado às relações sociais, históricas e culturais estabelecidas por esses sujeitos na interação interna e externa à escola (Azevedo; Freitag, 2020, p. 100).

Considerar as diferentes circunstâncias presentes dentro e fora da escola é um meio para compreender, conforme Bakhtin (2003 [1979], p. 265), que “a língua passa integrar a vida a partir de enunciados concretos; e igualmente através de enunciados concretos que a língua entra na vida”.

Dessa forma, para a elaboração da primeira etapa do MD, foi realizado um levantamento entre os estudantes no qual eles tiveram que responder à seguinte pergunta: Que fatos do seu cotidiano têm chamado a sua atenção por serem um problema para a sua comunidade?

Nessa fase, essa pergunta se tornou necessária, porque as atividades referentes à primeira etapa deste módulo apresentaram como propósito levar em consideração enunciados próprios dos estudantes envolvidos nesta pesquisa, conforme a realidade de cada turma, série ou ano. Assim, uma situação bem próxima da realidade local, relatada pela maioria deles, e que norteou as atividades deste módulo, diz respeito ao trabalho das marisqueiras em comunidades pesqueiras de São Cristóvão.

Sobre as marisqueiras, é necessário esclarecer que são mulheres que exercem um papel fundamental na coleta de mariscos e na pesca artesanal, atividades essas que, embora sejam essenciais para a subsistência da família de muitos dos estudantes que frequentam a Escola Municipal São Cristóvão e, em alguns casos, sejam a principal fonte de renda das famílias, são vistas apenas como coadjuvantes na cadeia produtiva familiar ou na própria atividade pesqueira, a qual foi historicamente masculinizada.

Dessa forma, a pauta foi acolhida como parte das atividades realizadas no âmbito desta pesquisa por exigir a deliberação dos discentes quanto ao que é possível fazer para mudar as condições de vida que causam dificuldades sociais na comunidade local. Além disso, é um assunto que envolve diferentes aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, o que o coloca como interessante meio para se trabalhar a distinção entre fatos e opiniões em circulação na sociedade, prioritariamente na comunidade da qual os estudantes fazem parte, e a sua perspectivação, de modo a se cumprir o compromisso de trabalhar a argumentação

como prática social de linguagem.

Assim, na primeira etapa do MD, realizou-se uma atividade apoiada por um vídeo que mostra como o trabalho realizado pelas marisqueiras acontece, e a partir dos relatos exibidos, os estudantes puderam observar detalhes sobre o cotidiano dessas mulheres. Ainda, com base nas informações relatadas pelas protagonistas do documentário, os estudantes puderam apontar aquilo que poderia ser considerado como um fato e o que representaria uma opinião pessoal de cada uma delas. A exibição do documentário, de caráter introdutório, visava a prospectar informações que poderiam ser verificadas como fato e que estão relacionadas às realidades sociais locais.

Esse trabalho não só permitiu que fossem observados os conhecimentos prévios que os estudantes possuíam sobre o tema apresentado, como também possibilitou que se estabelecesse um acordo entre os sujeitos que estavam em interação sobre o ponto crucial a ser considerado para futuras discussões sobre o tema. Essa primeira etapa indicou que a argumentação pode ser iniciada a partir de um acordo entre os participantes que confirmaram o interesse em discutir a questão proposta.

A atividade teve como objetivo específico desenvolver a capacidade argumentativa de cada estudante de reconhecer a sua própria visão de mundo, as suas crenças e os seus valores, podendo assim refletir criticamente sobre as influências pessoais que podem interferir na distinção entre fato e opinião.

Para colaborar nesse sentido, foi organizada também uma roda de discussão cuja dinâmica possibilitou aos estudantes fazerem alguns apontamentos a respeito dos depoimentos tanto das marisqueiras quanto de uma pesquisadora que contribuiu para a edição do documentário, gerando-se assim a oportunidade de assunção de posicionamentos diante do outro, a fim de desenvolver a capacidade de

negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza (Sergipe, 2018, p. 433).

Cabe destacar que essa proposta retomou um aspecto fundamental da pedagogia de Paulo Freire, que é a valorização da experiência e do contexto dos estudantes como ponto de partida para o aprendizado, pois, segundo o educador e filósofo, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1981, p. 9). Freire

(1981) defende que o aprendizado deve partir da realidade dos estudantes, promovendo uma reflexão crítica sobre suas experiências e contextos sociais. Assim, ao abordar questões que permeiam a vida dos estudantes, essa atividade introdutória não apenas buscou engajá-los, mas também incentivá-los a desenvolver uma postura crítica diante dos desafios que enfrentam em suas comunidades.

Estabelecida e realizada a abordagem apresentada na primeira etapa, deu-se início à segunda etapa, que corresponde à organização dos conhecimentos. Durante essa etapa, os estudantes tiveram contato com algumas publicações em jornais independentes, com trechos de publicações em revistas e com outras notícias relacionadas às marisqueiras de São Cristóvão. Puderam ainda responder a diferentes perguntas acerca dos fatos discutidos anteriormente, algumas delas controversas, o que permitiu suscitar a construção de posições contrárias, e a partir delas os estudantes tiveram que assumir uma perspectiva sobre o fato colocado em questão.

Embora tenha sido dedicado espaço, nessa etapa de aplicação de conhecimentos em atividades, para a compreensão do uso dos modalizadores como marcadores discursivos, foi necessário haver uma apresentação mais específica desses recursos, para estabelecer um elo entre o trabalho proposto e as atividades articuladas à distinção entre o que é fato e o que é opinião sob o ponto de vista linguístico. Foram criadas oportunidades para os estudantes perspectivarem os fatos, ao assumirem uma posição diante deles e ao identificarem a perspectiva do outro e criarem estratégias para agir diante desse outro. Isso possibilitou desenvolver a capacidade argumentativa de conhecer as posições que dialogam entre si, envolvendo avaliar os prós e os contras de cada posição e outras possibilidades de compreender e de utilizar as diferentes formas de encarar um mesmo fato.

Para essas atividades iniciais que envolveram a primeira e a segunda etapa do MD, foram necessárias dez aulas de cinquenta minutos, distribuídos em dias alternados, que são detalhadas na seção subsequente. Porém, ao final delas, foi possível observar que os estudantes conseguiram, razoavelmente,

- identificar com objetividade o que está sendo apontado como fato;
- assumir uma perspectiva sobre os fatos apresentados;
- compreender outras perspectivas possíveis em função dos interesses de cada um dos participantes.

A terceira e última etapa do MD, corresponde, como preceituam Azevedo e Freitag (2020), à exploração de novas situações, pois a partir dela é “[...] possível avaliar a apropriação dos conceitos pelos estudantes, bem como identificar pontos que necessitam de aprofundamento” (Azevedo; Freitag, 2020, p. 115).

Assim, essa etapa apresentou como proposta um jogo de premissas e conclusões intitulado “O mistério do mangue contaminado”, elaborado pela professora autora desta pesquisa, no qual os estudantes foram desafiados a descobrir o responsável por um fato. A proposta possibilitou aos estudantes do 8º ano B, turma que participou das atividades aqui descritas, atuarem como detetives que precisavam resolver um “grande problema” numa região de mangue.

Para chegar a uma conclusão, os alunos tiveram que usar suas capacidades de raciocínio lógico para analisar as premissas e os argumentos. O objetivo era desvendar o mistério baseando-se nas informações apresentadas e, para isso, foi preciso analisar o contexto da situação em jogo, os argumentos apresentados pelos personagens em sua defesa e, a partir dessas e de outras informações, teriam que, em consenso, atribuir a algum dos personagens do jogo a responsabilidade pelo ocorrido no local e justificar o motivo da decisão com base nas premissas associadas ao fato em análise.

Conforme o que foi pontuado na seção 2 desta pesquisa, analisar como a relação entre as premissas se estabelece em enunciados distintos e como se pode chegar a uma conclusão é uma capacidade que contribui para o estudante compreender como funciona a argumentação em diferentes práticas sociais, pois esse é um esforço que pode colaborar para que os estudantes aprendam a construir argumentos e a desenvolver a capacidade argumentativa de justificar uma posição diante do outro.

Esse foi um jogo que possibilitou avaliar a participação, a clareza das análises e a capacidade de argumentação dos estudantes, pois eles foram motivados a refletir sobre a importância do pensamento crítico e da lógica na resolução de problemas.

4 DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES, REFLEXÕES E ANÁLISES

Os dados da pesquisa apresentados nesta seção incluem o detalhamento das atividades de problematização inicial, de organização e de aplicação do conhecimento, bem como o relato de como foi a participação dos estudantes, além dos registros das atividades realizadas. Esses dados foram coletados entre os meses de outubro e dezembro de 2024, conforme demonstrado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Sequência de atividades do Módulo Didático e datas das respectivas realizações

MÓDULO	ETAPAS	REALIZAÇÃO
PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL	Atividade 1 Identificação do que pode ser considerado como fato e opinião partindo da projeção do documentário “Vozes do Manguezal: O Legado das Marisqueiras”.	24/10/2024
	Atividade 2 Análise semântica e linguística das palavras.	
ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	Atividade 2 * Leitura argumentativa: Comparação entre textos. Texto 1 – Capa de uma revista de história em quadrinhos. Texto 2 e 3 – Trechos de uma pesquisa envolvendo as marisqueira da Ilha Grande em São Cristóvão.	25/10/2024
	Continuação da atividade 2 *Leitura argumentativa: Colocando um assunto em questão.	31/10/2024
	Continuação da atividade 2 *Leitura argumentativa - Análise de perspectivas. Notícia 1 – Marisqueiras ganham espaço e incentivos Notícia 2 - Intercâmbio valoriza marisqueiras Notícia 3 – Histórias de sobrevivência e necessidades de intervenção Notícia 4 – Organização das marisqueiras exige cuidados	07/11/2024
	Atividade 3 Aula teórica sobre modalizadores epistêmicos e discursivos.	08/11/2024
	Análise de modalizadores em manchetes de jornais.	14/11/2024
	Atividade 4 – Jogo “Modalizadores”.	21/11/2024

	Atividade 5 - Colocando assuntos em questão.	28/11/2024
APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS	Atividade 6 - Jogo das premissas, argumentos e conclusão.	02/12/2024

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como já foi mencionado, a exibição aos estudantes do documentário *Vozes do manguezal: o legado das marisqueiras*, com duração de vinte e um minutos e cinquenta e cinco segundos, possibilitou-lhes conhecer as histórias de mulheres que desbravam o mangue para garantir o seu sustento e o de suas respectivas famílias, além de permitir a eles conhecer um pouco dos desafios diários vividos, suas memórias e como elas desempenham um papel crucial na conservação do ecossistema manguezal.

Trata-se de uma produção do “Projeto Ecotech”, que, embora seja uma parceria com a associação de marisqueiras da cidade de Estância, região sul de Sergipe, acaba dialogando com a realidade de outras mulheres, com trabalho em outras partes do estado, especialmente na região de São Cristóvão, conforme é abordado a seguir.

Como estratégia, ao final do vídeo, a turma foi dividida em equipes, nas quais os estudantes tiveram que discutir entre si se as afirmações apresentadas nos depoimentos das mulheres que se apresentam no vídeo são fatos ou opiniões e os motivos pelos quais podem ser consideradas dessa maneira. As discussões foram bastante criteriosas, principalmente porque eles recuperaram conceitos discutidos inicialmente, durante a sondagem preparada para esta pesquisa.

Para alguns estudantes, certos relatos das marisqueiras, embora de extrema importância para a comunidade, não poderiam ser considerados um fato, já que faziam referência às suas respectivas experiências pessoais. Por outro lado, alguns reforçaram a ideia de que, embora as falas dessas mulheres fossem de cunho pessoal, havia entre elas uma concordância, um consenso ou acordo de ideias que as tornavam universais, como, por exemplo, a questão do preconceito, apontado pela Professora Dra. Márcia Santos, geógrafa, que, a partir do minuto dezessete (17’16”s), revela o seguinte: “[...] muitas pessoas ainda têm um certo receio, preconceito por não conhecer, devido ao cheiro do manguezal mais forte, a presença da lama, mas é um ecossistema que tem extrema relevância, assim como todos os ecossistemas” (*Vozes do Manguezal*, 2024, não paginado).

A percepção por parte dos estudantes desse último ponto representou um dado

importante para esta pesquisa, pois, durante a roda de conversa, a turma demonstrou ter compreendido que essa era uma informação que não poderia deixar de ser considerada como um fato, já que, além de fazer parte da experiência de muitas pescadoras artesanais, há uma legitimação da realidade por parte de uma pessoa que pode ser chamada de “voz autorizada”, ou seja, de uma pesquisadora da área, considerada pelos estudantes como uma fonte segura de informação. Nesse ponto, esta pesquisa-ação aproxima-se do seu objetivo geral que é desenvolver as capacidades argumentativas necessárias para que os sujeitos escolares consigam distinguir fatos de opiniões em circulação na sociedade.

Assim, os relatos das marisqueiras representaram uma oportunidade para acontecer a discussão de diversos tópicos com a turma do 8º ano do EF, como a questão da cultura e da identidade, representada na fala de algumas delas, que expressaram o orgulho que sentem por seu trabalho. Com isso, estabeleceu-se a relação entre a tradição e a herança familiar: “[...] o que é bonito na pessoa é você não esquecer sua origem, de onde você veio. Dali, olhe, dali! A maré criou meus filhos todos... Com muita honra. Sou guardiã do meu mangue!!” (20’23”) (Vozes do Manguezal, 2024, não paginado).

Por fim, discutiu-se acerca do significado da palavra “legado”, que dá nome ao documentário, e já que essa é uma expressão que significa a herança deixada pelas gerações anteriores, a qual compreende valores, tradições e contribuições que impactam a identidade cultural de um grupo social, qual é então o legado das marisqueiras para as gerações futuras? A partir das respostas a essa pergunta, os estudantes tiveram que responder a outra: esse legado é um fato ou uma opinião?

Como resposta, os estudantes destacaram a questão da relação das marisqueiras com a natureza, já que elas expressam um profundo respeito pelo mangue e uma conexão íntima com esse ecossistema, que é visto como uma mãe que sustenta e protege, conforme perceberam na fala de uma delas: “[...] porque assim, as mulheres marisqueiras, além de tudo, delas serem pescadoras, gente, elas ainda zelam pelo bem-estar do manguezal, sabe? Então, vão cortar mangue, quando ela pensa em cortar, elas pedem licença” (6’14”s) (Vozes do Manguezal, 2024, não paginado). Segundo os estudantes, as marisqueiras contribuem para a conscientização relativa à importância da conservação dos manguezais, que são fundamentais para a biodiversidade e para a saúde do planeta.

Seguindo-se com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de

capacidades argumentativas, foi dada continuidade à aplicação das atividades para a segunda etapa com uma proposta de leitura argumentativa. A seleção de seis textos, com temáticas interligadas, permitiu ampliar a discussão. O primeiro texto apresentou a imagem – apresentada logo abaixo - produzida por um repórter e quadrinista, Pablito Aguiar, e publicada na revista O grito! Essa imagem²³ trata da resistência de mulheres quilombolas que vivem do marisco no litoral da Bahia.

Figura 8 - Marisqueiras



Fonte: Revista O Grito! — Pablito Aguiar- Jornalismo cultural que fala de tudo.
Acesso em 01/02/2025

A partir da observação dessa imagem, que representou o ponto de partida para a aplicação de conhecimentos, os estudantes tiveram que responder a uma pergunta sobre qual era o assunto abordado naquela situação, ou seja, duas mulheres pretas, com os pés descalços, pisando na lama em uma área rodeada por águas, com uma colher na mão, agachadas próximas a dois baldes, catando, possivelmente, mariscos. Alguns definiram o assunto como “a realidade das marisqueiras”, outros mencionaram “o trabalho das marisqueiras” e, ainda, “o dia a dia das marisqueiras”.

A pergunta sobre o assunto abordado no texto é imprescindível dentro do trabalho com a argumentação, pois ela pode ser definida, segundo Azevedo *et al.*

²³ Disponível em: <https://revistaogrito.com/marisqueiras/>. Acesso em: 01 fev. 2025.

(2023), como a base para haver o reconhecimento do tema central em uma determinada interação argumentativa. Sem essa delimitação, não há como desencadear as perspectivas sobre o assunto, ou, ainda, não há como evoluir na discussão (Azevedo *et al.*, 2023).

Na sequência, foi lido um trecho de um relato que faz parte de um estudo baseado nas vivências sociais das marisqueiras da comunidade de Ilha Grande, localizada na cidade de São Cristóvão, Sergipe, publicado na Revista Científica Multidisciplinar.

O estudo do texto *Protagonismo invisível – a importância e os desafios das marisqueiras de Ilha Grande* (Araújo *et al.*, 2023) destacou, principalmente, a importância econômica, social e cultural dessas mulheres, muitas vezes invisibilizadas pela comunidade local, além de ressaltar a rotina árdua de cada uma delas antes de saírem de casa para coletar mariscos.

Como proposta de compreensão e de interpretação textuais, os estudantes tiveram que responder às seguintes perguntas:

- De acordo com o trecho lido, quais são as principais atividades que as marisqueiras realizam antes de sair para o trabalho no manguezal?
- Essa é uma rotina que faz parte somente das marisqueiras?

Assim, os estudantes foram direcionados a refletir sobre como a responsabilidade com a casa, com os filhos e com a alimentação interfere na rotina de trabalhos externos dessas trabalhadoras. Também puderam reconhecer que essa é uma realidade não só das marisqueiras, mas de muitas outras mulheres que enfrentam desafios semelhantes em suas jornadas diárias. Assim, ao analisar essas múltiplas responsabilidades das marisqueiras, os estudantes puderam perceber a importância da colaboração e do apoio mútuo entre as mulheres, que muitas vezes se desdobram em várias funções para garantir o sustento da família.

Essa reflexão não apenas ampliou a compreensão sobre a realidade das marisqueiras, como também estimulou uma troca de ideias sobre a valorização do trabalho feminino em diversas áreas, por meio de uma outra pergunta:

- Na sua opinião, o que poderia ser feito para que o trabalho de mulheres como as marisqueiras seja melhor valorizado e reconhecido?

Como resposta, alguns estudantes, como I.F.S, 14 anos, afirmaram haver a necessidade de as “autoridades fazerem campanhas, propagandas que combatam a discriminação do trabalho das mulheres”. Essa pergunta foi um modo de incentivar os estudantes a pensarem em formas de solidariedade e de empatia, visando a construir um ambiente mais justo e inclusivo.

Reservou-se tempo para explorar outro trecho do estudo baseado nas vivências das marisqueiras da comunidade Ilha Grande, sobre o qual foram feitas estas perguntas:

- Existe alguma relação em comum entre as marisqueiras da Ilha Grande e as do município de Estância e que foi apresentada no vídeo “Vozes do Manguezal: O Legado das Marisqueiras”?
- Caso concorde que há entre elas situações que lhes são comuns, poderíamos considerá-las como um fato ?

Essas perguntas foram interligadas, pois, ao se estabelecer relação entre marisqueiras de dois pontos geográficos distintos, pretendeu-se orientar o estudante a perceber que as situações narradas não eram somente um caso isolado, mas sim fruto de uma realidade em comum entre essas mulheres, o que traz à tona as barreiras sociais que são enfrentadas cotidianamente. Por isso, podem ser consideradas fatos.

Para essas perguntas, obtiveram-se algumas respostas semelhantes, como: “Sim, elas exercem funções que irão complementar a renda da família, e isso é fato”, afirmou T.J.A, 14 anos; já A.R.M.S, 13 anos, contribuiu dizendo que “Ambos relatos criticam a desigualdade de gênero e a desvalorização do trabalho das marisqueiras, e isso não são casos isolados, mas verdadeiros fatos”, o que revela mais uma vez um dado de que os estudantes, durante as atividades, se esforçaram em estabelecer relação entre o que eles já haviam compreendido sobre fato - e como ele se diferencia de uma opinião - e a situação propriamente apresentada.

As propostas que foram realizadas até aqui corresponderam também a uma tentativa de consolidar, no contexto escolar, o entendimento sobre como o argumentador pode justificar uma posição frente ao outro e sobre quais as estratégias que pode utilizar para expô-la e defendê-la. Com isso em vista, criaram-se condições para que o estudante primeiramente se inteirasse do assunto em questão que circula

num dado grupo social e, a partir disso, conhecesse as posições que dialogavam entre si.

Por meio de uma pergunta controversa, é possível suscitar diferentes perspectivas quanto ao assunto colocado em questão. Sendo assim, com base nos textos que foram distribuídos e em todas as reflexões provocadas desde a sondagem, foi incluída uma terceira pergunta, a fim de estimular a percepção de um ponto importante em torno da argumentação na interação.

- Existe alguma relação entre o machismo presente na sociedade e as múltiplas responsabilidades que as marisqueiras assumem, tanto dentro quanto fora de casa?

A maioria da turma respondeu que sim, pois “geralmente são as mulheres que são obrigadas a acumular o trabalho externo com o trabalho de casa, e os homens se aproveitam da boa vontade delas”, disseram as alunas I.F.S, 14 anos, M.V.S.S, 13 anos, e N.L.S.R, 14 anos. A estudante R.V.B.S, 13 anos, afirmou que “muitas vezes os homens, por serem quem são, usam de violência doméstica e as humilham e acham que os cuidados é obrigação delas”.

No entanto, houve respostas de dois estudantes, N.K.S, 13 anos, e B.Y.M.N, 13 anos, que seguiram na contramão do que a maioria respondeu, expressando opiniões que negam a relação das responsabilidades atribuídas às marisqueiras com o machismo. Eles disseram que “isso não tem nada a ver com machismo”, que “hoje tudo é machismo”, que “as mulheres estão contra os homens” e que as mulheres marisqueiras podem (e devem) acumular os trabalhos de casa com a pesca porque, segundo eles, a maioria dos maridos de marisqueiras são também pescadores e, por isso, “eles têm o trabalho muito mais pesado dentro da pesca, já que eles se arriscam mais na maré, enquanto as mulheres só catam os mariscos. Além disso, tem muita mulher que faz corpo mole”.

A diferença de posicionamentos acima mencionados não só apontou para as diferentes perspectivas assumidas a partir de um determinado fato, como também revelou um aspecto crucial da discussão sobre machismo e dinâmicas de gênero na sociedade. A resposta da maior parte da turma, embora simplista e pouco aprofundada, reconheceu a relação entre o machismo e as responsabilidades das

marisqueiras e refletiu uma percepção crítica sobre as desigualdades de gênero e sobre a sobrecarga de trabalho que as mulheres enfrentam, tanto no espaço público quanto no privado.

Por outro lado, as opiniões dos dois estudantes que responderam negativamente à pergunta destacam uma visão reativa em relação às questões de gênero. Esse tipo de resposta é comum em contextos nos quais o machismo está possivelmente enraizado.

A afirmação de que "hoje tudo é machismo" pode ser interpretada como uma tentativa de minimizar ou deslegitimar as experiências e os desafios enfrentados pelas mulheres, e como o objetivo dessa pesquisa foi também investigar o papel do ensino no desenvolvimento das capacidades argumentativas para a distinção entre fatos e opiniões, o ambiente educativo deve continuar contribuindo para que os estudantes identifiquem quando uma afirmação é baseada em evidências, fatos verificáveis ou em percepções subjetivas.

Ao discutir a ideia em sala de aula de que "as mulheres estão contra os homens", o ensino da argumentação na interação pôde ajudar os estudantes da referida a tentar contextualizar essa afirmação, questionando a sua validade e buscando dados que apoiem ou refutem esse ponto de vista.

Além disso, a ideia de B.Y.M.N, 13 anos, de que "os homens têm o trabalho muito mais pesado" reflete uma desconexão com a realidade das mulheres que, além de suas atividades profissionais, muitas vezes arcam com a responsabilidade das tarefas domésticas e do cuidado familiar. Essa foi uma conversa que ilustra a importância de continuar promovendo o diálogo sobre as dinâmicas de gênero, incentivando uma reflexão mais profunda sobre as desigualdades e os preconceitos que persistem na sociedade como um todo.

Nessa atividade, utilizou-se de procedimentos alinhados à leitura argumentativa, e esse tipo de leitura contempla tanto a dimensão interacional quanto a discursiva da argumentação, "[...] porque o estudante, quando colocado em interação, pode se integrar a novas realidades comunicativas, perceber que todos os posicionamentos são passíveis de crítica" (Azevedo *et al.*, 2023, p. 66).

Dando-se sequência às atividades que compuseram a segunda etapa do MD, foram realizadas a leitura e a análise de duas notícias, divulgadas na página da prefeitura local. Após isso, cada estudante pôde observar quais as perspectivas sobre o trabalho das marisqueiras assumidas no texto que passou a circular após a

divulgação dessas matérias.

As duas notícias divulgadas no *site* oficial da gestão local traziam as seguintes manchetes: “Marisqueiras de São Cristóvão ganham espaço no FASC para incentivo de comércio e geração de renda” e “Intercâmbio cultural e gastronômico valoriza marisqueiras e impulsiona empreendedorismo em São Cristóvão”. Já o texto informativo divulgado na internet trouxe a seguinte manchete: “Marisqueiras de São Cristóvão: histórias de sobrevivência e a necessidade de intervenções”.

A partir das manchetes salientadas no parágrafo anterior, os estudantes foram motivados a refletir se houve alguma mudança de perspectiva com relação à maneira como as marisqueiras foram apontadas pelo redator do textos e no que tange às discussões feitas em exercícios anteriores. Além disso, foi feito o seguinte questionamento: se foi percebida uma mudança de valores atribuídos a essas mulheres, quais foram as palavras escolhidas pelo redator que provocaram essa mudança e qual efeito de sentido elas produziram?.

As respostas foram unânimes no sentido de que, sim, houve uma mudança de olhar sobre as marisqueiras, pois, de acordo com as matérias, “as marisqueiras estão sendo valorizadas e ganhando papel de destaque”. Estudantes como J.E.C.P.S, 13 anos, K.S.A, 14 anos, T.O.A, 14 anos e K.S.T, 14 anos, afirmaram que as palavras “incentiva”, “valoriza”, “impulsiona” “já mostram que elas não estão mais tão desvalorizadas”, e o efeito de sentido quanto ao uso dessas palavras é de “algo importante, positivo”, conforme respondeu W.G.A.S, 13 anos.

No entanto, uma outra pergunta sobre o propósito comunicativo presente nas matérias suscitou respostas com perspectivas distintas, pois alguns estudantes, como N.S, 13 anos, e J.V.B.S, 13 anos, afirmaram que o propósito era apenas informar, mas outros estudantes, como A.R.M.S, 13 anos, K.S.T, 13 anos, e N.L.S.R, 14 anos, entenderam que, por serem textos publicados em uma página oficial da prefeitura da cidade, poderia haver na publicação um “interesse político” e a intenção de “mostrar só o lado bom da cidade”.

A última resposta apresentada por esses estudantes e citada no parágrafo anterior, sobre o possível interesse político ao se divulgar uma matéria mostrando somente aspectos positivos e de incentivo às marisqueiras, foi bastante relevante para esta pesquisa, pois vai ao encontro das ideias às quais se filia. Ou seja, tal como foi argumentado no decorrer deste trabalho, nenhuma linguagem é essencialmente neutra, e diante da compreensão demonstrada por alguns estudantes de que por trás

de uma comunicação existe um enunciador que pode fazer da linguagem um instrumento de divulgação de seus próprios interesses, entende-se que houve um significativo avanço não só no trabalho com a argumentação como também no desenvolvimento do pensamento crítico.

Feitas as abordagens em relação às duas últimas notícias pontuadas acima, abriu-se espaço para o diálogo sobre mais duas. A primeira delas foi uma matéria divulgada numa página da internet conhecida como “Lupa do Bem”, que é um espaço virtual dedicado à produção e à divulgação de conteúdo de impacto social. O trecho da matéria destaca as marisqueiras do povoado da Colônia Miranda, localizado no município de São Cristóvão, que, segundo as informações apresentadas, conta com aproximadamente 967 marisqueiras cadastradas, conforme dados de dezembro de 2022. De acordo com a matéria, as pescadoras usavam óleo diesel na pele, e isso trouxe consequências para a sua saúde.

A primeira pergunta, feita sobre a matéria da Lupa do Bem, foi a seguinte: De que forma as condições de trabalho no manguezal expõem as marisqueiras a riscos à saúde? A esse questionamento, surgiram respostas diferentes, como: “essas mulheres trabalham debaixo de sol, calor. Capaz de desidratarem. Não há um local pra descanso e isso mexe com a saúde”, afirmou D.S.L e J.Y.S.S, ambos com 14 anos. Outra resposta, de N.S., 13 anos, e I.F.S, 14 anos, afirmou que “elas saem de casa muito cedo. No outro texto que nós falamos aqui, elas dizem que saem no escuro pra trabalhar e isso causa muita fadiga, cansaço”. Vale destacar também a resposta de N.L.S.R, 14 anos, e M.V.S.S, 13 anos, que apontou para a “falta de equipamentos de proteção pra fazer suas tarefas”.

A controvérsia, no entanto, surgiu com a seguinte pergunta colocada em questão: As marisqueiras devem se responsabilizar pelos danos provocados à sua própria saúde pelo uso de produtos como o óleo diesel para evitar picadas de mosquito? A partir dessa indagação, surgiram vários questionamentos no âmbito da interação argumentativa. Devido à importância da discussão que foi originada, optou-se por alocar a transcrição das respostas dadas pelos estudantes durante o diálogo motivado pela pergunta controversa no Quadro 4:

Quadro 4 - Diálogo entre os estudantes diante de uma pergunta controversa

As marisqueiras devem se responsabilizar pelos danos provocados à sua própria saúde pelo uso produtos como o óleo diesel para evitar picadas de mosquito?

SIM	NÃO
Sim , afinal de contas ninguém as obrigou a usarem óleo diesel. Foi uma escolha delas (T.J.A.,14 anos).	Não é uma questão de escolha, e sim de necessidade financeira, muitas vezes que as obrigam, sim, a se arrisarem (A.R.M.S, 13 anos).
O fato de ser pobre não justifica tamanha irresponsabilidade (T.J.A., 14 anos).	A irresponsabilidade é do governo que não lhes dão equipamento de proteção (A.R.M.S, 13 anos).
Não se deve esperar pelo governo pra agir corretamente (T.J.A. 14 anos).	Exatamente por não deverem esperar pelo governo é que fizeram o que podiam pra se proteger (A.R.M.S, 13 anos).
Muitas das marisqueiras recebem dinheiro do “pescado” que a Prefeitura dá. Então não dava pra comprar um repelente ? (N.K.A.S, 13 anos)	O dinheiro do “pescado” é para ajudar na alimentação , numa conta de luz, num calçado. Repelente não entra nas necessidades básicas (N.L.S.R, 14 anos).
O preço do repelente não é tão caro. Com o dinheiro do “pescado” dá pra comprar. Por isso não justifica usar óleo diesel na pele. Outra coisa é que tem, como matéria mesmo diz, repelente natural que a universidade pode ensinar fazer. É só procurar (N.K.A.S, 13 anos).	Qual tempo essas mulheres tem pra fazer curso com pessoal da universidade se saem no escuro e não sabem nem que horas voltam pra casa? E o que não é caro pra você pode ser caro pra elas. Entre comprar um pão pra um filho com fome e um repelente você faz o quê? (N.L.S.R, 14 anos).

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A partir dos dados acima transcritos foi possível observar o quanto é necessário continuar criando conteúdos de ensino-aprendizagem próprios da argumentação, dando inclusive destaque especial àquelas que venham a desenvolver a capacidade argumentativa de justificar uma posição diante do outro. A partir dessa interação, ficou evidente o esforço dos estudantes em não apenas insinuar ou apenas manifestar uma objeção sobre um determinado ponto de vista diante do outro, mas também o desejo de apresentar razões para justificar o porquê da discordância, atentando para o exercício da racionalidade, durante o qual percebeu-se que um tenta não atacar o ponto de vista do outro para impor o seu, e vice-versa

Vencido esse rol de atividades envolvendo leitura e interpretação de textos, por

meio das quais se pôde “analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto”. (Brasil, 2018a, p. 257), iniciou-se outra fase de estudos, que foi o uso dos modalizadores como meio de distinção entre fato e opinião.

Antes de serem realizadas as atividades destinadas a esse conteúdo, foi dada uma aula teórica com noções sobre o que são modalizadores e qual a diferença entre os epistêmicos e os discursivos. Os estudantes a partir dessa aula conseguiram compreender que um modalizador é uma palavra ou expressão que modifica o sentido da frase indicando possibilidade, dúvida, certeza, intensidade, entre outros aspectos de atitude do falante, e o quanto isso pode ser usado como marcadores de fato e opinião.

Após uma explanação do assunto, foi feita uma atividade de fixação do conteúdo, visando a contribuir para que os estudantes percebessem a intencionalidade quanto às escolhas lexicais e o quanto essas escolhas podem movimentar a sociedade, no que tange às decisões a serem tomadas, e influenciar as posturas a serem assumidas diante de um fato.

Estrategicamente, foram selecionadas manchetes de jornais cujo assunto estava relacionado aos manguezais, ecossistema esse que é lugar de trabalho das marisqueiras. Algumas delas, como “Mangue é bem mais que só berçário”²⁴ (BBC News Brasil, 2020, não paginado); “Manguezais, ameaçados pela boiada de Salles são ecossistemas mais singulares do mundo”²⁵ (Amazônia Real, 2020, não paginado); “Metade dos ecossistemas de manguezais estão em risco, diz estudo”²⁶ (AFP, 2024, não paginado), serviram como ponto de partida para a discussão, principalmente porque o uso dos modalizadores demonstram um tipo de avaliação do falante em relação a esse ecossistema.

Essa proposta de aprofundamento teve como pretensão a compreensão dos estudantes sobre como as narrativas são moldadas com base nos interesses de quem se propõe a se comunicar. As escolhas lexicais, por exemplo, podem funcionar como elementos de efeito de sentido que intensificam ou atenuam determinadas matérias e

²⁴ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54461270>. Acesso em: 02 fev. 2025.

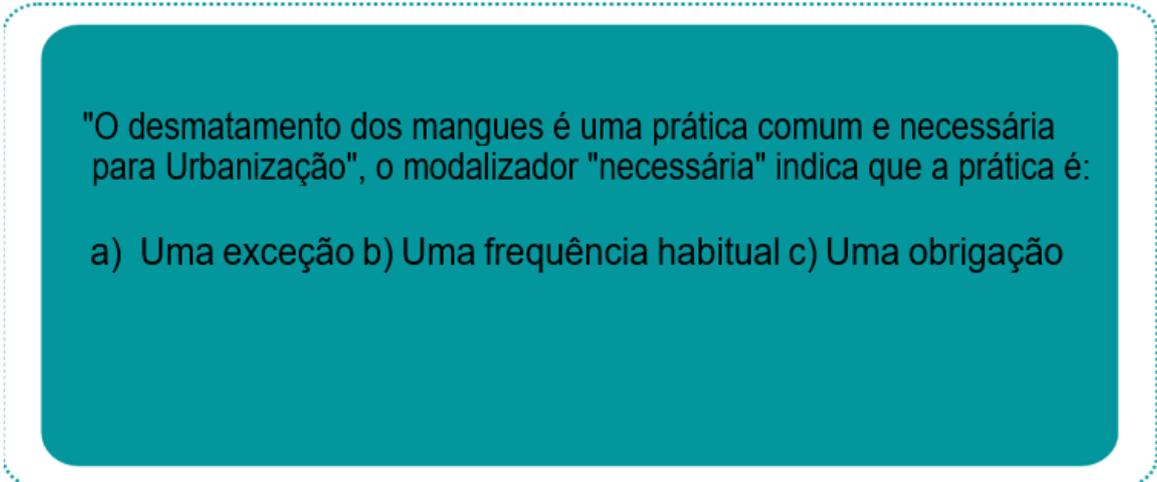
²⁵ Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/manguezais-ameacados-por-ricardo-salles-saos-ecossistemas-mais-singulares-do-mundo/>. Acesso em: 02 fev. 2025.

²⁶ Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/noticias/afp/2024/05/23/metade-dos-ecossistemas-de-manguezais-estao-em-risco-diz-estudo.htm>. Acesso em: 02 fev. 2025.

ajustam-se visando a um determinado fim, que pode ser influenciar um interlocutor, convencer, formar opinião, etc.

Com o objetivo de auxiliar os estudantes a aprenderem um pouco mais sobre o uso dos modalizadores, foi criado por esta docente pesquisadora um jogo de tabuleiro com perguntas e respostas dispostas em cartas, conforme exemplo abaixo:

Figura 9- Carta do jogo envolvendo os modalizadores.



"O desmatamento dos mangues é uma prática comum e necessária para Urbanização", o modalizador "necessária" indica que a prática é:

a) Uma exceção b) Uma frequência habitual c) Uma obrigação

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

As cartas oferecem três opções de resposta a uma pergunta sobre as marisqueiras e o manguezal, que é o seu local de trabalho. Apenas uma dessas opções está correta.

Para dar início à dinâmica, a turma foi dividida em quatro equipes e, em seguida, por ordem de sorteio, uma pessoa de uma das equipes deu início ao jogo, lançando um dado. A quantidade de pontos que surgiu no lançamento do objeto determinou a quantidade de casas que a equipe avançou no tabuleiro, cujos desenhos formam uma trilha. Para marcar seu avanço nessa trilha, cada equipe usou um objeto que marcou sua posição no jogo. Em seguida, o estudante escolheu uma das cartas para responder a uma pergunta. A regra do jogo diz que uma resposta correta dá direito a avançar duas casas e, em caso de erro, é preciso voltar uma. Ganhou o jogo a equipe que conseguiu completar primeiro a trilha.

O jogo, aparentemente simples, acendeu discussões importantes acerca do tema sobre o qual os estudantes se debruçaram ao longo da pesquisa. Na frase de uma das cartas, por exemplo, "O desmatamento do mangue é uma prática comum e

necessária para a urbanização”, os estudantes precisariam apenas refletir sobre a palavra “necessária”, repondendo se, nesse contexto, ela representava uma exceção, uma frequência habitual ou uma obrigação.

No entanto, a atividade revelou a atenção de alguns estudantes para a necessidade de analisar um fato ou opinião não apenas dentro de uma perspectiva textual, como normalmente os livros didáticos, os exames de larga escala, pontuados na introdução desta pesquisa, costumam abordar, mas também discursiva e ideológica, pois todos concordaram que a resposta para esta afirmativa era de que a palavra “necessária”, dentro desse contexto, representa uma obrigação.

Por outro lado, alguns estudantes observaram que dizer que o desmatamento do mangue é algo “necessário para a urbanização” iria depender da perspectiva de cada em relação ao meio ambiente, à ideia de especulação imobiliária, etc. O resultado dessa atividade aproximou-se da finalidade deste trabalho que é também contribuir para a formação do pensamento crítico.

Encerrado esse conjunto de atividades que corresponderam à segunda etapa, de organização do conhecimento, foi realizada a terceira e última etapa do MD, destinada à aplicação dos conhecimentos. Segundo Azevedo e Freitag (2020), essa etapa favorece a exploração de novas situações, pois é “[...] possível avaliar a apropriação dos conceitos pelos estudantes, bem como identificar pontos que necessitam de aprofundamento” (Azevedo; Freitag, 2020, p. 115).

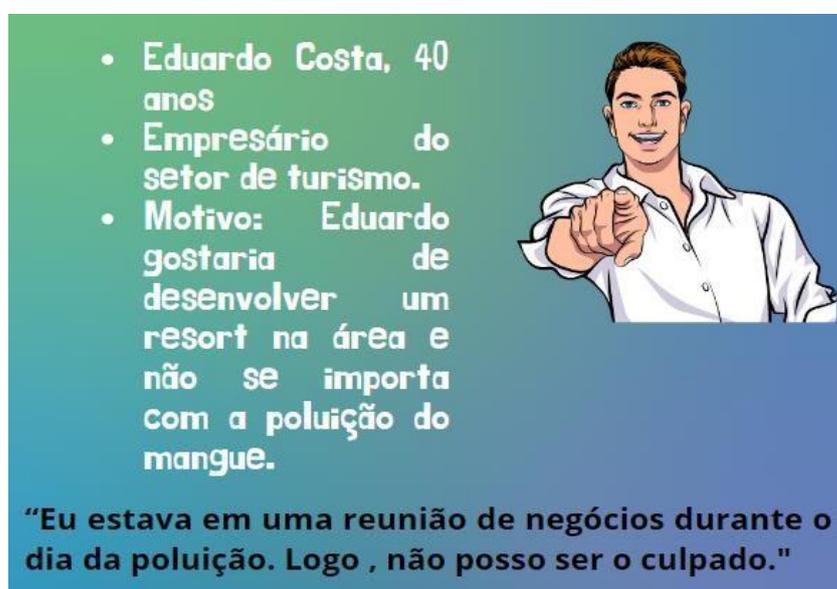
Para tanto, foi apresentado à turma mais um jogo, de premissas e conclusões, também criado pela professora autora desta pesquisa. Conforme o que foi pontuado na fundamentação teórica desta pesquisa, apresentada na seção 2, analisar como a relação entre as premissas se estabelece em enunciados distintos e como se pode chegar a uma conclusão, por exemplo, é uma capacidade que contribui para compreender como funciona a argumentação em diferentes práticas sociais, pois esse é um esforço que pode colaborar para que os estudantes aprendam a construir argumentos e a desenvolver a capacidade argumentativa de justificar uma posição diante do outro.

Dessa forma, em sua terceira etapa, o MD apresentou como proposta um jogo de premissas no qual os estudantes atuaram como detetives que precisavam resolver um mistério na cidade de São Cristóvão, utilizando suas capacidades de raciocínio lógico para analisar premissas e argumentos. O objetivo era desvendar o mistério baseando-se nas informações apresentadas.

O jogo, intitulado “O Mistério do mangue contaminado”, oferecia informações que precisavam ser analisadas pelos estudantes-detetives, a fim de que pudessem descobrir quem contaminou o mangue, cometendo um crime ambiental.

A turma foi dividida em quatro grupos, e cada um recebeu quatro cartões, quantidade essa equivalente ao número de suspeitos por contaminarem o mangue. Cada cartão com indicação de um suspeito apontava, além de suas informações pessoais, como nome, idade e profissão, uma premissa que dava base à sua condição de acusado e um argumento usado por ele em sua defesa, conforme ilustração de uma delas abaixo:

Figura 10- Jogo de detetive: personagem 1



- Eduardo Costa, 40 anos
- Empresário do setor de turismo.
- Motivo: Eduardo gostaria de desenvolver um resort na área e não se importa com a poluição do mangue.

“Eu estava em uma reunião de negócios durante o dia da poluição. Logo, não posso ser o culpado.”

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Os estudantes, na condição de detetives do jogo, tiveram que avaliar cada premissa e classificar os argumentos Costa segundo a sua qualidade (bons, maus, fortes, fracos), justificando suas classificações e discutindo em grupo as análises realizadas colaborativamente.

É importante destacar que esse foi um jogo idealizado por esta docente pesquisadora. Com a ajuda da inteligência artificial, foi sugerido como culpado de ter contaminado o mangue o personagem Eduardo, 40 anos, empresário do setor de turismo que tinha como projeto desenvolver um resort na área afetada e não se importava com a poluição do mangue. Em sua defesa, Eduardo usa como argumento o fato de estar em uma reunião no dia da poluição, afirmando que, por esse motivo,

não poderia ser culpado.

No entanto, a revelação da sugestão de suspeito só foi feita ao final da atividade, permitindo-se assim que os estudantes ficassem livres para levarem em consideração suas ideias, seus valores e suas habilidades para solucionar o caso.

Outra suspeita do crime ambiental foi Fernanda Lima, 34 anos, marisqueira. Partiu-se da premissa de que ela estava em crise financeira, motivo pelo qual teria cometido tal ato. No entanto, ela alega em sua defesa que estava muito triste com a situação do mangue e que jamais faria isso. Segue abaixo o card com esse detalhamento:

Figura 11-Jogo de detetive: personagem 2



• Fernanda Lima, 34 anos

• Marisqueira.

• Motivo: Fernanda está em crise financeira e pode estar disposta a culpar alguém para desviar a atenção de suas dificuldades.

"Eu estou tão triste com a situação do mangue que nem consigo pensar em fazer isso. Portanto, não sou responsável pela poluição."

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Há também a figura fictícia de Carla Santos, 29 anos, funcionária de uma empresa de resíduos. Partindo-se da premissa de que ela poderia ter sido pressionada a descartar resíduos de forma inadequada para acelerar o seu trabalho, seria a verdadeira culpada. Contudo, Carla alega em sua defesa que seu trabalho é seguir as normas de descarte de resíduos e que, portanto, não teria motivo para poluir o mangue:

Figura 12-Jogo de detetive: personagem 3

- **Carla Santos, 29 anos**
- **Funcionária de uma empresa de resíduos.**
- **Motivo: Carla pode ter sido pressionada a descartar resíduos de forma inadequada para acelerar o trabalho.**



"Meu trabalho é seguir as normas de descarte de resíduos. Portanto, eu não teria motivo para poluir o mangue."

Fonte: Dados da pesquisa

Surgiu ainda a figura de Roberto Almeida, 55 anos, pescador local que tem “rixa” com as marisqueiras e poderia querer prejudicá-las. Ele, por outro lado, usa como alibi a afirmativa de que não poluiria o mangue, pois também depende desse ecossistema para pescar:

Figura 13-Jogo de detetive: personagem 4

- **Roberto Almeida, 55 anos**
- **Morador local e pescador.**
- **Motivo: Roberto tem rixas com as marisqueiras e pode querer prejudicá-las.**



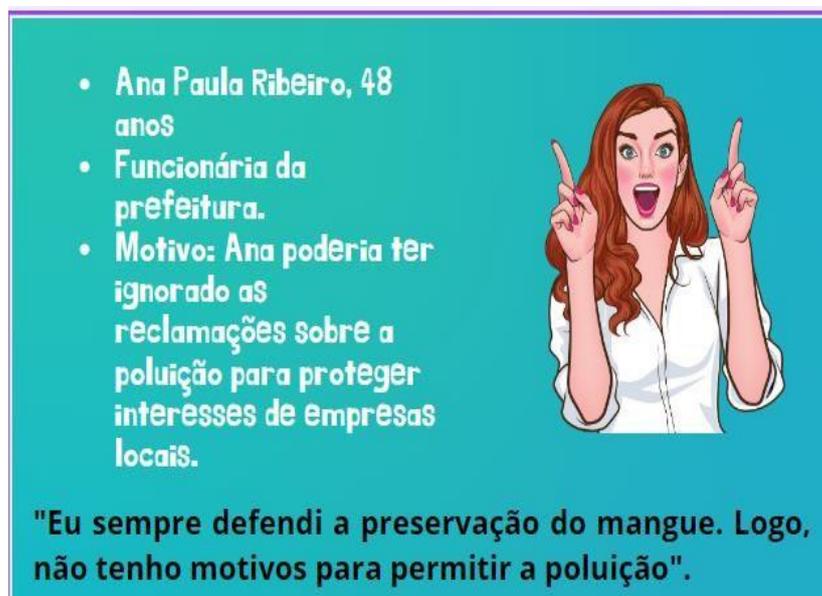
"Eu não poluiria o mangue, pois dependo dele para pescar. Por isso, não sou o responsável pela poluição".

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Por fim, apresenta-se Ana Paula Ribeiro, 48 anos, funcionária da prefeitura. A premissa que baseou a sua acusação é a de que ela teria ignorado as reclamações sobre a poluição e, por isso, teria cometido o crime ambiental. Ela, por sua vez, afirma

que sempre defendeu o mangue:

Figura 14- -Jogo de detetive: personagem 5



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Os estudantes divergiram várias vezes em suas opiniões referentes ao caso e avaliaram cada premissa e cada argumento com cuidado, até chegarem a uma conclusão que deveria ser tomada em consenso. Dos quatro grupos envolvidos na atividade, apenas dois acreditaram ser Eduardo, empresário do setor do turismo, o culpado. Os outros três dividiram a sua opinião entre Carla

Para uma melhor compreensão de como ocorreu essa discussão entre os estudantes e de quais foram os parâmetros que eles usaram para entrarem em consenso, tomou-se nota do que foi discutido, conforme é descrito no Quadro 5, abaixo:

Quadro 5 - Nota dos argumentos usados pelos estudantes no jogo “O Mistério do mangue contaminado”

Grupos	Análises
Grupo 1	Sobre Eduardo: “Partindo da premissa de que Eduardo tinha interesse em fazer resort na área e não se importava com a poluição local, ele é o culpado. O argumento que usou dizendo que estava numa reunião no dia do ocorrido é um argumento válido, mas não garante nada, pois nada impede que ele mande alguém cometer o crime. Além disso, se ele não se importa com o mangue, conforme o jogo mostra, poluí-lo pra ele não custa nada” (I.F.S, 14 anos).

	<p>Sobre Fernanda Lima: “É uma mulher que depende do mangue para sobreviver e está em crise financeira. Se ela está em crise financeira, como vai matar sua única fonte de renda. O seu argumento de que anda muito triste embora seja fraco, ele é válido e isso não faz dela culpada” (I.F.S, 14 anos).</p> <p>Sobre Carla Santos: “É uma grande suspeita, principalmente porque estava sob pressão pra que terminasse logo o trabalho de descarte de resíduos, mas ela deixa bem claro que segue as normas de descarte o que mostra que tem responsabilidade com o que faz” (M.E.S.S, 13 anos).</p> <p>Sobre Roberto: A rixa dele era com as marisqueiras e não com o mangue que também era sua fonte de renda já que era pescador (I.F.S, 14 anos).</p> <p>Sobre Ana Paula: “O fato dela ter vacilado em não ouvir as pessoas sobre reclamações sobre a poluição não faz dela culpada de ter contaminado o mangue. Ela deveria pegar as contas do emprego por ter errado, mas não foi ela” (M.E.S.S, 13 anos).</p>
Grupo 2	<p>“Eduardo tem muito interesse em fazer um resort na área, mas não iria arriscar sua carreira poluindo o mangue e perder a chance de conseguir isso debaixo da lei. E no dia que poluíram ele não estava por perto, o que é um bom argumento” (W.G.A.S, 13 anos).</p> <p>“Fernanda, a marisqueira, provavelmente é a culpada porque estava sem dinheiro e deve ter recebido algum tipo de suborno para resolver seu problema, ou fez isso pra receber auxílio do governo. E o argumento de que nunca faria isso e que estava triste não garante nada (K.M.S.A, 14 anos).</p> <p>“Já Carla não pode ser a culpada , pois mesmo que ela estivesse sob pressão, sempre trabalhou certinho dentro das regras do descarte, como está escrito aqui no cartão” (A.L.C.M.J, 13 anos).</p> <p>“O Sr Roberto é inocente e como ele tem rixa com as marisqueiras , fizeram essa acusação pra se vingarem. Ele é pescador também e depende do mangue. Caluniaram ele” (B.Y.M.N, 13 anos).</p> <p>“Já a Ana Paula é só mais funcionária da prefeitura que não quer mostrar serviço, mas não existe nada que faça provar que ela quem poluiu o mangue” (B.Y.M.N, 13 anos).</p>
Grupo 3	<p>“Eduardo, embora tenha interesse em fazer um resort não pode ser o culpado, porque existem leis que autorizam a construção perto desses locais com cuidado, não sendo necessário fazer isso. O argumento de que estava longe do local é uma boa fala” (T.J.A.,14 anos).</p>

	<p>“Dona Fernanda e Sr Roberto dependem do mangue pra sobreviver, o que é um forte argumento, e seria muita ignorância poluir justo o mangue” (T.J.A.,14 anos).</p> <p>“Já Carla não aguentou a pressão e descartou erradamente os resíduos no mangue. Ela foi movida pela emoção e pelo medo de perder o emprego e por isso contaminou o mangue. Ela como funcionária experiente não apresentou uma prova” (E.K.O.S, 14 anos).</p> <p>“Ana Paula foi irresponsável por não ouvir as reclamações, mas essa premissa não faz dela culpada” (N.S., 13 anos).</p>
Grupo 4	<p>“Eduardo com certeza é o culpado, pois a informação deixa bem claro que ele não se importava com o mangue e por isso poluiu o local para que ele perdesse valor e ele conseguisse autorização mais rápido pra construção do resort. O argumento de que estava fora do local não impede que ele mande outra pessoa fazer” (A.R.M.S, 13 anos).</p> <p>“Dona Fernanda e Sr Roberto são duas pessoas humildes, passando por crise financeira e dependem do manguezal. Jamais fariam um mal contra eles mesmos” (R. V.B.S, 13 anos).</p> <p>“Carla, embora tenha sido pressionada na empresa que trabalhava para fazer descarte indevido, não deve ser acusada pela contaminação, pois não há nada que comprove essa acusação” (M.V.S.S, 13 anos).</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Vale destacar que o jogo trouxe como sugestão de resposta um culpado com a qual vários alunos discordaram, mas, como esse é um jogo cujo principal objetivo é oportunizar momentos de interatividade argumentativa, o contrasenso é bem-vindo e necessário. Para alguns estudantes, conforme visto no quadro anterior, era mais provável Fernanda, marisqueira que estava em crise financeira, aceitar o suborno de alguém visando a resolver seu problema do que Eduardo, homem que, de acordo com as premissas, dizia não se importar com o mangue e ainda demonstrar sua visão a favor da especulação imobiliária, cometer um crime como esse.

Para outros estudantes que também não aceitaram o gabarito do jogo – e não era regra aceitar –, a probabilidade de uma funcionária de uma empresa de resíduos ceder à pressão de terceiros para fazer o descarte indevido por interesses alheios, com receio de perder o emprego, é maior do que a de Eduardo, a favor do lucro acima

das preocupações ambientais, suscitar algum tipo de dúvida.

Os resultados dessa atividade, que culminaram em diferentes interpretações sobre a atribuição de culpa a um agente que contaminou o manguezal, mostraram a importância do debate em sala de aula para o desenvolvimento de capacidades de análise crítica e de argumentação. A sua realização oportunizou a observação de valores e de visões que os estudantes têm sobre as relações sociais e da forma como usam isso para a mobilização de seus argumentos diante de um assunto polêmico que envolveu a ética, a responsabilidade e a importância da preservação ambiental.

Finalizadas as etapas, reitera-se que a proposta de MD realizada com os estudantes representou um passo concreto na implementação de estratégias pedagógicas que podem promover o desenvolvimento de capacidades argumentativas para a distinção entre fato e opinião e para a sua perspectivação, bem como uma importante oportunidade de colaborar para que os estudantes reflitam criticamente sobre esses elementos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relatório, buscou-se responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais atividades relacionadas à distinção entre fato e opinião e à sua perspectivação podem favorecer o desenvolvimento de capacidades argumentativas e do pensamento crítico? Para isso, estabeleceram-se quatro objetivos principais, os quais guiaram o desenvolvimento deste estudo.

Primeiramente, foram identificadas as principais dificuldades dos indivíduos em distinguir fatos de opiniões. Através de uma análise detalhada, foi possível perceber que muitos alunos apresentaram dúvidas entre esses dois conceitos, o que impacta diretamente na construção de argumentos sólidos. Esse primeiro objetivo permitiu compreender a necessidade de intervenções educativas que abordem essa distinção de maneira prática.

Em segundo lugar, destacaram-se a relação entre a perspectivação de um fato e a composição de uma opinião e o modo como isso pode aprimorar o pensamento crítico. As atividades envolvendo uma leitura argumentativa e metodologias ativas que foram trabalhadas demonstraram que, ao terem a oportunidade de desenvolver a capacidade de ver um fato sob diferentes perspectivas, os estudantes não apenas melhoram sua capacidade de argumentação, como também se tornam mais críticos em relação às informações que consomem, o que é essencial em um mundo saturado de informações.

O terceiro objetivo envolveu a investigação do papel do ensino no desenvolvimento das capacidades argumentativas. Através da aplicação de práticas pedagógicas focadas na distinção entre fatos e opiniões, observou-se um progresso significativo de desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes. Essa constatação reforça a importância da formação contínua dos docentes, para que possam implementar estratégias eficazes em sala de aula.

Por fim, foram propostas orientações e práticas docentes que visam a auxiliar professores da educação básica a realizarem esse tipo de trabalho didático-pedagógico. A elaboração de um Módulo Didático foi uma das principais entregas deste estudo, oferecendo um recurso estruturado que pode ser utilizado e adaptado em diversas unidades escolares. Esse módulo não apenas facilita a implementação das atividades, como também serve como um guia para a reflexão crítica sobre a

prática pedagógica.

O estudo realizado abre diversas possibilidades para pesquisas futuras, uma delas é a expansão para outros contextos educacionais, como, por exemplo, as séries mais avançadas ou a EJA, a fim de avaliar a eficácia das intervenções propostas em diferentes faixas etárias e realidades sociais.

Além disso, faz-se importante explorar o uso de tecnologias digitais no ensino de argumentação, com vistas ao avanço da capacidade de distinção entre fatos e opiniões e de outras capacidades argumentativas. Afinal, o meio virtual, na atualidade, constitui-se como um dos principais espaços de interação, nos quais diferentes fatos são o centro de debates envolvendo milhares de pessoas em todo o planeta. Assim, a integração de recursos multimídia e de plataformas pode oferecer novas oportunidades para engajar os alunos e enriquecer ainda mais as atividades de aprendizado.

Por fim, é preciso que novas pesquisas se aprofundem na formação de professores, avaliando como diferentes abordagens pedagógicas influenciam a capacidade dos educadores de promover a distinção entre fatos e opiniões em suas práticas. Essa reflexão pode contribuir para a criação de programas de formação inicial e continuada que atendam às necessidades reais do ensino contemporâneo.

Em suma, os resultados deste estudo não apenas respondem à pergunta de pesquisa inicial, como também abrem caminho para novas investigações que podem enriquecer o campo da educação e contribuir para a formação de cidadãos críticos e argumentativos.

REFERÊNCIAS

AFP. **Metade dos ecossistemas de manguezais estão em risco, diz estudo.**

[S.I.]: UOL, 2024. Disponível em:

<https://www.uol.com.br/ecoa/noticias/afp/2024/05/23/metade-dos-ecossistemas-de-manguezais-estao-em-risco-diz-estudo.htm>. Acesso em: 02 fev. 2025.

AMAZÔNIA REAL. **Manguezais, ameaçados por Ricardo Salles, são os ecossistemas mais singulares do mundo.** [S.I.]: Conexão Planeta, 2020.

Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/manguezais-ameacados-por-ricardo-salles-sao-os-ecossistemas-mais-singulares-do-mundo/>. Acesso em: 02 fev. 2025.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso.** São Paulo: Contexto, 2018.

ANDA. **Cão é forçado a varrer as ruas enquanto passeia com tutor, na China.**

[S.I.]: ANDA, 2011. Disponível em: <https://anda.jor.br/cao-e-forcado-a-varrer-as-ruas-enquanto-passeia-com-tutor-na-china>. Acesso em: 01 fev. 2025.

ARMANDINHO. **“Sariguê, também chamado de opossum [...]”.** Publicado em 05 nov. 2024. [S.I.]: [s.n.], 2024. Disponível em:

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=963693282461586&set=a.475822997915286>. Acesso em: 01 fev. 2025.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 4, p. 35-47, jun. 2013.

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

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. *In*: VITALE, María Alejandra *et al.* (orgs.). **Estudios sobre discurso y argumentación.** Coimbra: Grácio Editor, 2019. p. 167-193.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Como desenvolver capacidades**

argumentativas: Guia teórico-prático para professores de educação básica. [S.I.]: [s.n.], 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/359112582_Como_desenvolver_capacidades_argumentativas_Guia_teorico-pratico_para_professores_de_educacao_basica. Acesso em: 30 jan. 2025.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Registros de Práticas Pedagógicas:** o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático. Prefácio de Leilane Ramos da Silva. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin; SANTOS, Maristela Felix dos Santos; CALHAU, Soade Pereira Jorge; LEAL, Vanesca Carvalho; PIRIS, Eduardo Lopes. **Dez questões para o Ensino de Argumentação na Educação Básica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. p. 261-306.

BBC NEWS BRASIL. **Por que decisão de Ricardo Salles sobre manguezais representa 'volta no tempo' de quase 500 anos**. Brasília: BBC, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54461270>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)** – 2018. Brasília: MEC/INEP, 2018b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/itens/2018/Itens_publicos_de_leitura_Leite_de_Vaca.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Brasília: MEC/INEP, [2021?]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 09 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** – SAEB, 2021. Brasília: MEC/INEP, 2021.

CARNIELLI, Walter A.; EPSTEIN, Richard L. **Pensamento crítico: o poder da lógica e da argumentação**. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2011.

ECOSSISTEMA EDUCACIONAL. **Avaliação formativa: o que é e como elaborar**. [S.l.]: Ecosystema Educacional, 2024. Disponível em: <https://educacional.com.br/praticas-pedagogicas/avaliacao-formativa/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20uma%20avalia%C3%A7%C3%A3o,d,o%20processo%20de%20ensino%20Daprendizagem>. Acesso em: 31 jan. 2025.

EYSENCK, Michael W.; KEANE, Mark T. **Manual de psicologia cognitiva**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 2. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1981.

GOLDER, Caroline. Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. **Enfance**, tome 46, n.1-2, p. 99-112, 1992.

Disponível em: https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1992_num_45_1_1998. Acesso em: 31 jan. 2025.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário de argumentação**. Coimbra: Grácio Editor/Instituto de Filosofia da Linguagem da Universidade Nacional de Lisboa, 2013. 144 p.

INEP. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb**, 2021. Brasília: INEP/MEC, 2021.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538/9844>. Acesso em: 01 fev. 2025.

KOCH, Ingedore Grufeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 240 p.

KUHN, Deanna. **The Skills of Argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIMA, Sheyla Fabricia Alves. **O desenvolvimento das capacidades argumentativas no debate escolar: uma proposta de ensino**. 2024. 325 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2024. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/btdtd/202011584T.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2025.

LIMA, Sheyla Fabrícia Alves; PIRIS, Eduardo Lopes. A noção de capacidade argumentativa em diferentes perspectivas de estudo da argumentação. **fólio - Revista de Letras**, [s. l.], v. 13, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9324>. Acesso em: 30 jan. 2025.

MASSMANN, Débora. **Retórica e Argumentação: percursos de sentido na biculturalidade**. Campinas: Pontes, 2017.

MUNIZ, Cellina Rodrigues. O signo linguístico em Bakhtin. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 21, v. 1, n. 39, p. 70-76, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14443>. Acesso em: 01 fev. 2025.

NETTO, Carla; CASTRO, Flavia da Silva; SOUSA, Isabela Mascarenhas. Prova Brasil: o que este instrumento nacional de avaliação vem “provar”? **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v. 1, n. 1, jun. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/7294>. Acesso em: 02 fev. 2025.

PERELMAN, Chaïm. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. 2. ed. São Paulo:

Martins Fontes, 2005.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: A Nova Retórica**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

PLANTIN, Christian. **A argumentação: História, teorias, perspectivas**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Aracaju: Secretaria da Educação do Estado de Sergipe, 2018. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-curriculo-de-sergipe-educacao-infantil-e-ensino-fundamental,a578c844-0340-43a0-bf66-216b31006031>. Acesso em: 30 jan. 2025.

UOL Tabloide. **Cachorro adora varrer ruas na China**. São Paulo: UOL, 2011. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/tabloide/ultimas-noticias/tabloideanas/2011/06/13/cachorro-adora-varrer-ruas-na-china.htm>. Acesso em: 01 fev. 2025.

VOZES DO MANGUEZAL: O Legado das Marisqueiras - Curta Documentário. 1 vídeo (21 min). Publicado pelo canal Projeto Ecotech. [S.l.]: [s.n.], 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G7WlcaDJgRE>. Acesso em: 01 fev. 2025.

APÊNDICE A - Atividade de sondagem: jogo de tabuleiro

O jogo logo abaixo foi citado na seção “Proposta do módulo didático” desta pesquisa:





FATO OU OPINIÃO

Jogadores
2 EQUIPES

Regras

Objetivo do Jogo: O objetivo principal do jogo é promover a compreensão e a habilidade de distinguir entre fatos e opiniões, ao mesmo tempo em que proporciona diversão e aprendizado.

Jogada:

- Os jogadores lançam o dado, e o jogador com o número mais alto começa.
- O primeiro jogador lança o dado e move sua peça pelo tabuleiro de acordo com o número no dado.
- Quando um jogador chega a uma casa, ele deve retirar uma carta de Fato ou Opinião do monte correspondente.

Identificando Fatos ou Opiniões:

- O jogador lê a declaração da carta em voz alta e deve decidir se a declaração é um fato ou uma opinião.
- O jogador deve justificar sua resposta para os outros jogadores, explicando por que a declaração se enquadra na categoria escolhida.

Verificação e Consequências:

- Os outros jogadores podem verificar a resposta do jogador. Se estiverem de acordo com a resposta e justificação, o jogador permanece na casa.
- Se a resposta estiver incorreta ou a justificação insatisfatória, o jogador deve voltar para a casa de onde saiu.
- Se o jogador tirar uma carta especial, ele deve seguir as instruções educativas específicas da carta, que podem envolver tarefas adicionais relacionadas a fatos e opiniões.

Vencer o Jogo:

- O primeiro jogador ou equipe a alcançar a linha de chegada vence o jogo.

@NASALADAPRO

APÊNDICE B – Charge e tirinha

A charge e a tirinha foram citadas tanto na seção “Os fatos e as premissas como objetos de um acordo” como na seção “Proposta do Módulo Didático”.

Fato x Opinião



Para você, o que é fato? E o que é opinião?

Na charge anterior, duas pessoas discutem sobre a figura que aparece entre elas. Na sua opinião, quem estaria com a razão?



A resposta anterior, para alguns, pode ter sido bastante óbvia, mas é comum nas interações comunicativas as pessoas justificarem suas opiniões com base em suas próprias razões, sentimentos, emoções, experiências pessoais. Isso porque, diferente do fato que é uma construção socialmente aceita e objetiva, a opinião é uma visão individual e pessoal, portanto subjetiva. No entanto, quando estamos diante de uma interação argumentativa em que precisamos defender ou negar uma ideia, precisamos fundamentar nossas opiniões com base nos fatos, justificando nossa opinião a partir de fontes confiáveis.

PRÁTICAS DE ORALIDADE: RODA DE CONVERSA

Veja essa outra situação na tirinha a seguir:



No terceiro quadrinho, há um personagem que não aceita os conceitos apresentados em um livro por Armandinho e que definem o tipo de animal que aparece na tirinha. Na sua opinião, ele está certo em não os aceitar? Justifique. Reúna com os colegas e discuta sobre o assunto em questão.

APÊNDICE C – Atividade com o gênero notícia

A atividade envolvendo as notícias presentes neste anexo são referidas na seção “Os fatos e as premissas como objetos de um acordo” e na seção “Proposta do Módulo Didático”.

Gênero: Notícia

Leia a notícia a seguir publicada em sites diferentes e responda questões a seguir.

CACHORRO ADORA VARRER RUAS NA CHINA



Um cachorro da raça golden retriever é "maníaco por limpeza", tanto que varre as ruas por onde passa enquanto caminha com seu dono. O cãozinho tornou-se uma estrela online na China depois de ser fotografado usando uma vassoura enquanto caminhava em Changchun, na província de Jilin. ...

Sob as ordens de seu dono Xu Ming, o cão-gari corre em ziguezague para varrer as ruas por onde passa. Enquanto trabalha, ele repetidamente olha para trás em direção ao dono como se buscasse aprovação para os seus esforços de limpeza. "Ele é muito inteligente e dócil. Decidi que usaria parte do meu tempo livre para ensiná-lo algo especial", disse Xu ao site "Orange News". "Para minha surpresa, o que ele pareceu amar foi varrer, por isso fiz uma pequena vassoura para que ele pudesse levar a todo lugar". ...

Cachorro adora varrer ruas na China - 13/06/2011 - UOL Notícias

CÃO É FORÇADO A VARRER AS RUAS ENQUANTO PASSEIA COM TUTOR NA CHINA



Um cão da raça golden retriever é mais uma vítima da insanidade humana China. O cachorro foi ensinado a varrer as ruas- atividade completamente alheia à sua natureza.

Interpretação em foco.....

Qual assunto em comum entre as duas publicações?

Com base na sua resposta, podemos dizer que o que ocorreu foi um fato?

As notícias divulgam os fatos a partir de um determinado ponto de vista. As duas notícias apresentadas, ao divulgarem o mesmo fato, apresentam o mesmo ponto de vista?

Qual dos dois títulos apresenta uma opinião contrária ao fato de o cachorro varrer rua?

Qual dos dois títulos apresenta uma opinião favorável ao fato de o cachorro varrer rua?