

PRODUÇÃO DE PONTOS DE VISTA POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Production of Points of View by students at Middle School

Producción de puntos de vista por parte de estudiantes en segundo ciclo del Nivel Primario

**Marcia Oliveira
Moura**

*Universidade Federal de
Sergipe*
profmarciamoura1981@gmail.com

**Isabel Cristina
Michelan de
Azevedo**

*Universidade Federal de
Sergipe*
icmazevedo@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por referência uma pesquisa, concluída no Profletras e circunstanciada em uma turma 9º ano do ensino fundamental, que organizou um percurso pedagógico destinado a orientar os discentes a elaborar pontos de vista consistentes em torno de temas polêmicos. Para isso, com base em uma pesquisa bibliográfica multidisciplinar, elaborou-se uma sequência de atividades que pode ser replicada, com as devidas adequações, em outros espaços educativos. Ao final do trabalho, a pesquisadora produziu vídeos, incluindo um tutorial, que servem de apoio para o trabalho em classe. Os resultados apontam que, após a realização das atividades, os estudantes ampliaram o repertório no uso dos operadores argumentativos, estabelecendo relações consistentes com os propósitos enunciativos e souberam variar a aplicação de recursos argumentativos. Conseqüentemente, os estudantes alcançaram o objetivo de elaborar pontos de vista próprios ao refletir, em conjunto, acerca de discursos e comportamentos decorrentes das relações sociais.

Palavras-chave: Argumentação, empoderamento feminino, ponto de vista.

ABSTRACT

This article is based on a research, completed at Profletras and staged in a 9th grade class of elementary school, which was organized a training pathway designed to guide students to develop consistent points of view around controversial topics. For that, based on a multidisciplinary bibliographic research, a sequence of activities that can be replicated was elaborated to be applied with the necessary adaptations in other educational spaces. At the end of the work, the researcher produced videos, including a tutorial, which support the work in class. The results indicate that, after carrying out the activities, the students expanded their repertoire in the use of argumentative operators, establishing relations consistent with the enunciative purposes and knew how to vary the application of argumentative resources. Consequently, the students achieved the objective of elaborating their own points of view when reflecting together about speeches and behaviors stemming from social relations.

Keywords: Argumentation, female empowerment, point of view.

RESUMEN

Este artículo se basa en una investigación completada en Profletras y detallada en una clase de escuela primaria de noveno grado, que organizó un curso pedagógico diseñado para guiar a los estudiantes a desarrollar puntos de vista consistentes sobre temas controvertidos. Para ello, a partir de una investigación bibliográfica multidisciplinaria, se elaboró una secuencia de actividades que puede ser replicada, con las adaptaciones necesarias, en otros espacios educativos. Al final del trabajo, el investigador produjo videos, incluyendo un tutorial, que respaldan el trabajo en clase. Los resultados muestran que, después de realizar las actividades, los estudiantes ampliaron el repertorio en el uso de operadores argumentativos, estableciendo relaciones consistentes con los propósitos enunciativos y que sabían cómo variar la aplicación de los recursos argumentativos. En consecuencia, los estudiantes alcanzaron el objetivo de elaborar sus propios puntos de vista al reflexionar, juntos, sobre discursos y comportamientos resultantes de las relaciones sociales.

Palabras clave: Argumentación, empoderamiento femenino, punto de vista

1. INTRODUÇÃO¹

Debater ideias é algo primordial em uma sociedade democrática desde o início dos estudos da argumentação no Ocidente, na Antiguidade Grega. Saber expressar opiniões e defendê-las retomam essa herança teórico-prática e são capacidades que se alinham ao conceito de letramento, que visa a promover o estudo da linguagem a partir de práticas sociais de leitura e escrita.

Os anos em sala de aula fizeram com que as pesquisadoras que assinam este artigo percebessem a vinculação das atividades de língua portuguesa aos propósitos avaliativos das competências dos estudantes por meio de provas e redações escolares, por exemplo, ou a restrição do trabalho escolar à articulação de ideias em um texto e à identificação de alguns recursos linguísticos, como os conectores. Conseqüentemente, tais atividades exploram alguns recursos linguísticos sem vinculá-los ao encadeamento argumentativo de um discurso, o que limita a argumentação a um exercício de análise textual afastando-a de uma prática social de uso da língua portuguesa.

A limitação de atividades de ensino de línguas acarreta o risco de os professores restringirem o letramento dos estudantes ao domínio de algumas técnicas de interpretação de textos e escrita dissertativa, dificultando a compreensão de que argumentar é uma prática cotidiana na sociedade que requer aprendizado específico e experiências variadas para que seja possível alcançar os propósitos discursivos. Assim, um dos objetivos deste artigo é o de colaborar com o planejamento de propostas educacionais que possam ampliar as práticas de linguagem de modo a favorecer a argumentação no espaço escolar, com base em uma experiência didático-pedagógica realizada em uma escola pública de ensino fundamental (doravante EF) no município de Japaratuba, Sergipe.

Inicialmente, a ideia de Marcia Moura era desenvolver uma sequência de atividades para partilhar com outros professores de língua portuguesa que quisessem favorecer a produção de pontos de vista pelos estudantes, visando à participação deles em situações em que houvesse troca de ideias sobre tema polêmico a partir do trabalho com diferentes gêneros discursivos. Para tanto, foi selecionada a temática do empoderamento feminino, visto circular na comunidade escolar opiniões bastante divergentes acerca do papel da mulher na sociedade, particularmente, em uma turma de 9º ano de EF com a qual a professora-pesquisadora estava trabalhando em 2018.

Aos poucos, o trabalho foi sendo ampliado e acabou culminando em mesas-redondas, organizadas pelos estudantes, em torno de diferentes aspectos relativos aos variados papéis que as mulheres podem assumir em sociedade e que contou com a presença de estudantes convidados de todas as outras turmas. Nessa prática de uso da linguagem, os recursos linguísticos e os gêneros discursivos

¹ A pesquisa de referência para a escrita deste artigo foi realizada no âmbito do Profletras (Programa de Mestrado Profissional em Letras), organizado em rede – inclui 49 unidades, ligadas a 42 Instituições públicas de Ensino Superior, localizadas em todas as regiões do Brasil –, que visa ao aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental. Esse é um projeto financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que está em atividade desde 2013, e atende aos professores de língua portuguesa em atividade no ensino fundamental.

favoreceram a expressão dos estudantes, mas o mais importante foi possibilitar o desenvolvimento da argumentação e a elaboração de pontos de vista consistentes.

Na perspectiva da divulgação científica, este artigo foi organizado em três partes. Após a apresentação do referencial teórico que sustentou a pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Letras², encontra-se um breve resumo das atividades desenvolvidas em alinhamento aos propósitos de uma metodologia de pesquisa-ação, bem como a partilha da expressão de alguns estudantes, registradas durante as trocas de ideias promovidas pelas mesas temáticas em torno do tema do empoderamento feminino. Por fim, são incluídas as considerações finais desta reflexão.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Concepções de discurso e de empoderamento feminino

Tomar o discurso como um conjunto de enunciados marcados por condições sociais e históricas, segundo Foucault (1999), permite realizar uma leitura da realidade e identificar o que pode ser dito nela e sobre ela. Ao agir assim, os sujeitos podem perceber que são constituídos de e no discurso, uma vez que, desde o nascimento estão imersos em uma sociedade que produz todo tipo de discurso. Também podem observar que a relação do sujeito com o mundo é o que permite a cada um expressar seus pensamentos e interpretar o seu entorno.

No entanto, não é permitido ao sujeito dizer o que quer em qualquer lugar, pois existem regras coercitivas relacionadas à manutenção do poder que determinam o dizer, por isso se torna observável que discurso e poder possuem uma relação direta. Quem tem o poder estabelece o que pode ser dito ou não, como deve ser dito, quando, onde e determina quem tem o direito de fazê-lo.

Entre as regras de determinação do discurso propostas por Foucault (1999), duas são particularmente importantes neste trabalho: a regra de inclusão e a regra de exclusão. Entre os variados sistemas de exclusão, destaca-se a vontade de verdade, que controla, orienta e redistribui o dizer. A vontade de verdade está apoiada em um suporte institucional que o reforça e reconduz por meio de um “. . . conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros da edição, das bibliotecas . . .” etc. (Foucault, 1999, p. 17). Assim, particularmente na escola, uma das instituições sociais que define o que pode (ou não) ser dito, devido ao seu poder coercitivo, tem-se um espaço propício para haver discussão acerca da legitimidade das ideias relativas às questões polêmicas que afetam a vida de adolescentes e jovens matriculados nela.

Em síntese, a escola, como outras instituições sociais (família, igreja etc.), define quem pode ou não entrar na ordem do discurso, e a análise das práticas discursivas possibilita perceber que o

² Como pode ser confirmado no site da Capes, o “Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), oferecido em rede nacional, é um curso de pós-graduação *stricto sensu* que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) [...]. O programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional” (Programa, 2019)

discurso é sempre um produto marcado historicamente. Por esta razão, para compreender o discurso, é preciso observar o que está além do aparente e perceber as estruturas mais profundas que o constituem, por isso é possível construir sentidos variados.

Demarcar esses pontos torna-se necessário, pois esta pesquisa visou a compreender as condições que afetam as vidas das mulheres na sociedade brasileira, como um modo de auxiliar os estudantes a assumirem posições discursivas e perceberem que os ditos sempre estão permeados por outros já ditos, legitimados pela ordem do discurso.

Compreender o discurso como um produto histórico, então, é o que permite ao sujeito questionar a realidade vigente, (re)conhecer as relações sociais, políticas e de poder que sustentam os dizeres e, assim, estabelecer bases para uma argumentação negociada com o outro.

Levar para a escola a discussão sobre o empoderamento feminino é uma maneira de lidar com os discursos em circulação na sociedade e de dar voz a discursos silenciados, visando a provocar nos estudantes uma reflexão sobre a figura feminina na sociedade atual.

Empoderar-se é tomar o poder para si e o empoderamento feminino é entendido como a percepção da mulher de que suas decisões, seu corpo, sua estética e seu eu pertencem a si mesma. É uma forma de resistência às relações de gênero estabelecidas na sociedade. As razões para a conexão entre o empoderamento e o feminino são históricas:

. . . o poder sempre foi praticado e exercido pelos homens, pois as mulheres eram consideradas subalternas, devendo obediência e respeito às pessoas do sexo masculino. Esse processo envolve relações de gênero porque as relações existentes são desiguais, ocorrendo uma forma de dominação patriarcal dos homens sobre as mulheres, em um modelo masculino de dominação, tanto na esfera privada (ambiente familiar) quanto na esfera pública (organizações que envolvem o trabalho) (Carvalho, 2011, p. 145).

A subalternidade conferida à mulher acarretou seu silenciamento enquanto sujeito social, o que naturalizou os discursos que embasam o patriarcado. Esse silenciamento determina que a mulher “não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra meios para se fazer ouvir” (Spivak, 2010 p.15). A luta das mulheres para romper este silêncio materializa-se em discursos, concretizados por recursos linguísticos, que precisam ser analisados e compreendidos levando em conta, inclusive, os dizeres que não defendem as mesmas ideias. Mostrar aos estudantes de nono ano do EF os diferentes discursos sobre um mesmo tema é um meio para que eles questionem o que pensam sobre o assunto.

Para isso, decidiu-se trabalhar de maneira a proporcionar entender os diferentes pontos de vista sobre o empoderamento feminino. Deste modo, serão apresentadas, a seguir, as concepções de ponto de vista e argumentação que orientam esse trabalho.

2.1 Ponto de vista e argumentação

Todo ato de dizer depende de um sujeito ativo que se expressa por meio de seu discurso. Isso se intensifica quando o dito parte de uma posição sustentada, quando é um dito argumentativo que tenta persuadir ou convencer o interlocutor por meio de pontos de vista.

Um dito argumentativo manifesta vozes autorizadas e não autorizadas que pronunciam posicionamentos passíveis de questionamentos e interpretações, ao mesmo tempo em que explicita a construção social do eu que se dá a conhecer por meio dos discursos materializados em textos.

No uso da linguagem, tanto os elementos observados diretamente quanto os implícitos interessam quando se quer identificar um ponto de vista (doravante PDV), que é definido como os

. . . meios linguísticos pelos quais um sujeito considera um objeto, em todos os sentidos do termo considerar, quer o sujeito seja singular ou coletivo. Quanto ao objeto, ele pode corresponder a um objeto concreto, certamente, mas também a um personagem, uma situação, uma noção ou um acontecimento, porque, em todos os casos, trata-se de objetos de discurso. O sujeito, responsável pela referência do objeto, exprime seu PDV, tanto diretamente, por meios explícitos, como indiretamente, pela referência, isto é, pelas escolhas de seleção, de combinação, de atualização do material linguístico (Rabatel, 2016, p.32).

Confirma-se, assim, que o ponto de vista é um recurso linguístico-discursivo que, na argumentação, é elaborado de modo a tornar o dito uma verdade que deverá ser aceita pelo outro. Para esse autor, o ponto de vista presente na argumentação é considerado assertado, ou seja, ele requisita a interpretação do enunciado, uma vez que pode se manifestar como se não o fizesse diretamente, na tentativa de “escapar de qualquer discussão” (Rabatel, 2016, p. 171).

O PDV, por meio da linguagem, põe os sujeitos sociais em uma relação dialética na qual o sujeito e o mundo interagem de maneira explícita ou não. Para Meyer (1982), pensar as relações entre o implícito e o explícito de um discurso é um meio para entender a argumentação, pois, para ele, “todo discurso procura persuadir a quem se dirige” (Meyer, 1982, p. 144). Assim, ao argumentar, o homem, que vive em sociedade, atende à necessidade de expressar seus questionamentos e ainda esforça-se para que o outro compreenda e concorde com suas questões.

Na escola em que a pesquisa de Marcia Moura foi realizada, frequentemente, esse objetivo da argumentação é perdido, uma vez que a finalidade passa a ser avaliativa ou classificatória das expressões discentes. Para alterar essa situação, seguiu-se a indicação de Magalhães (2003, p 11): “se desejamos que nossos alunos desenvolvam senso crítico e capacidade argumentativa para o pleno exercício da cidadania, precisamos prepará-los para isso, precisamos ensiná-los a buscar seus argumentos³”.

³É importante destacar que se entende argumento como um raciocínio que se destina a persuadir, a convencer ou a comover o outro, com base em meios válidos a fim de “[...] levar a aceitar uma determinada tese” (ver Fiorin, 2015, p. 19).

Nesse sentido, e em alinhamento às orientações curriculares estaduais, o trabalho com a argumentação partiu de diferentes gêneros discursivos a fim de propiciar aos estudantes aprender a elaborar pontos de vista consistentes. A partir da análise de outros ditos, procurou-se provocar a criticidade dos sujeitos escolares, o que motivou a produção de textos com função social, que refletissem suas próprias convicções ou que apontassem mudança de atitude, quando isso aconteceu ao longo de um processo interacional de avaliação de PDVs.

Todavia, como esse processo é complexo, o trabalho teve início com o estudo dos recursos linguísticos que favorecem a argumentação, como os operadores argumentativos. De acordo com Koch (2017, p. 64): “os operadores argumentativos ou marcadores argumentativos são, pois, elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. São, por isso mesmo, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem”.

Na organização de uma argumentação consistente, então, o sujeito precisará articular os operadores argumentativos de maneira a provocar certos efeitos de sentido. Esses operadores constituem um tipo de recurso argumentativo⁴ que pode ser combinado a outros, como os modalizadores, as nominalizações, as figuras retóricas etc. Ainda segundo Koch (2017), os operadores argumentativos englobam os conectores, as locuções conjuntivas, adverbiais e prepositivas e podem, assim, ser organizados:

1. Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: *e, também, ainda, nem (e não), não só... mas também, tanto... como, além de, além disso* etc.
2. Operadores que indicam o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão: *até, até mesmo, inclusive, (nem, nem mesmo), aliás*, o que possibilita a organização de uma escala argumentativa.
3. Operadores que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes: *ao menos, pelo menos, no mínimo*.
4. Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: *mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que)* etc.
5. Operadores que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores: *logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência* etc.
6. Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior: *porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como* etc.

⁴ Define-se “recurso argumentativo” como o conjunto de elementos de natureza linguística, cognitiva, enunciativa, retórica etc., que pode ser mobilizado, conjuntamente, na interação com o outro, em diferentes situações comunicativas. Embora a capacidade de fazer isso possa ser aprendida inicialmente na família e em outros espaços sociais, a escola cumpre o papel de desenvolvê-la e ampliá-la, visando à participação ativa na vida pública (para aprofundamento dessa posição, indica-se o texto de Pontecorvo e Sterponi, publicado em 2002)

7. Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando uma determinada conclusão: *mais... (do que), menos... (do que), tão... quanto*.
8. Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: *ou...ou, quer...quer, seja...seja*.
9. Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos: *já, ainda, agora*.
10. Operadores que funcionam numa escala orientada para a afirmação da totalidade: *um pouco, quase*; ou para a negação da totalidade: *pouco, apenas*.

Conhecer a especificidade de uso de cada operador argumentativo por meio da leitura e interpretação de diferentes gêneros discursivos é uma estratégia que favorece a elaboração de pontos de vista consistentes pelos estudantes, bem como amplia a capacidade de argumentar, por isso foram escolhidos como elementos que poderiam colaborar com a intervenção planejada por Marcia Moura na realidade vivida em uma escola estadual de Japaratuba, como se vê nas etapas do trabalho a seguir.

3. METODOLOGIA

Este artigo está apoiado em uma pesquisa qualitativa por ser uma interpretação de uma realidade concreta que teve como instrumento de acompanhamento os registros de observação, elaborados pela própria professora-pesquisadora, em um total de doze, correspondendo às aulas utilizadas. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.17), na pesquisa qualitativa “os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termo dos significados que as pessoas a ele conferem”.

Como já foi explicitado, a pesquisa foi circunscrita a uma turma de nono ano do EF de um colégio da rede estadual (aqui denominado como CESGR), localizado no município de Japaratuba-SE. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município que fica na zona norte do estado, a 54km da capital sergipana, contabiliza uma população estimada em 18.743 habitantes, numa área de 365.677 km², em 2019, tendo como principal fonte de renda a agroindústria.

O CESGR foi fundado em 1943 e, no período de consecução da pesquisa, oferecia o EF regular (anos iniciais e finais), bem como a educação de jovens e adultos nas modalidades: fundamental e médio. A turma em que a sequência de atividades foi realizada era composta por dezenove estudantes, sendo nove do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades entre 14 e 16 anos. Sete deles residem em povoados pertencentes ao município de Japaratuba e os demais, na cidade.

3.1 Etapas da pesquisa

A pesquisa foi dividida em quatro etapas: 1^a) construção do suporte teórico; 2^a) aplicação de um pré-teste; 3^a) elaboração da sequência de atividades; 4^a) produção de vídeo para a formação de

professores. Inicialmente, foi construído um suporte teórico por meio de uma pesquisa bibliográfica para reunir referências sobre discurso, empoderamento feminino, argumentação e ponto de vista. O pré-teste foi aplicado na única turma de nono ano da escola no ano letivo de 2017 com o objetivo de obter o conhecimento prévio dos estudantes sobre operadores argumentativos e perceber a maneira pela qual articulavam suas ideias ao tratarem de um tema polêmico.

O pré-teste foi organizado com base em um questionário relativo à crônica “Os namorados da filha”, de Moacyr Scliar. Esse texto trata da relação de uma adolescente com seus namorados, narrada pela ótica do pai. A turma leu o material impresso e, com a orientação da professora, ocorreu uma discussão em torno do comportamento da menina. Em seguida, cada estudante registrou suas opiniões em folhas de caderno, que foram recolhidas pela professora a fim de identificar os posicionamentos dos estudantes.

Esse ponto de partida gerou informações que guiaram o planejamento de uma sequência de atividades, realizada com a turma no ano seguinte, em 2018. Para facilitar a compreensão do trabalho completo, a seguir, será apresentado um breve resumo das atividades realizadas. No entanto, o foco deste artigo está direcionado à análise da participação dos estudantes nas mesas temáticas.

A sequência incluiu sete atividades, sendo uma de sondagem. Nessa atividade inicial, os estudantes produziram, em trios, um vídeo de um minuto, utilizando os próprios celulares, contendo aspectos da vida de uma adolescente. Esse material serviu para observar o modo pelo qual os estudantes se expressam sobre determinado tema. Os vídeos foram enviados para a professora e, na aula seguinte, socializados para discussão.

A primeira atividade trata da identificação de operadores argumentativos em um texto e seus efeitos de sentido. Para isso, foi utilizada a mesma crônica “Namorados da filha”, de Moacyr Scliar, selecionada no pré-teste. A atividade seguinte foi realizada em grupo e, diferentemente, apoiou-se em outros quatro gêneros discursivos, com posicionamentos distintos, sobre a temática do empoderamento feminino. Foram utilizados: um artigo de opinião, uma letra de música⁵, uma notícia e uma entrevista escrita.

A terceira atividade foi lúdica: os estudantes formaram posicionamentos distintos a partir de operadores argumentativos. Na brincadeira, os grupos – os mesmos da atividade anterior – tiveram que elaborar comentários a partir de imagens nas quais a mulher aparecia em situações de poder ou não. As imagens e os operadores foram sorteados aleatoriamente.

⁵ É preciso esclarecer que, entre os autores, há divergências quanto à categorização de letra de música como gênero. Alguns defendem que a letra de música se enquadra no gênero canção. Aqui, tomaremos letra de música como gênero textual, como defendem Lima et al. (2016).

Na atividade posterior, os grupos assistiram ao vídeo intitulado “Não tire o batom vermelho”⁶, de Jout Jout, e fizeram um mapa conceitual objetivando encontrar na fala da youtuber pontos de vistas distintos: concordantes e discordantes. Construir um mapa conceitual é uma forma de visualizar a organização de um discurso argumentativo e as relações linguísticas entre os argumentos, de modo a facilitar a compreensão do estudante sobre este processo.

Na quinta atividade, os estudantes, ainda em grupos, elaboraram um roteiro (baseado em um modelo dado pela professora) para a produção de um vídeo que foi a base para uma gravação sobre a temática do empoderamento feminino que, posteriormente, foi publicada na página do colégio na rede social Facebook⁷, como meio para convidar a comunidade escolar a participar das mesas temáticas organizadas pela turma.

As mesas trataram de temas relacionados ao empoderamento feminino e foram apresentadas para as turmas de sexto, sétimo e oitavo anos do EF do mesmo colégio em que Marcia Moura trabalhava na época. Nesse momento, foram escolhidos pelos estudantes cinco temas – a presença da mulher no esporte; a mulher e o mercado de trabalho; sexualidade feminina; violência doméstica e relacionamentos abusivos –, que agregaram os pontos de vista elaborados pelos discentes. Como essa etapa foi a que promoveu mais interação direta entre os estudantes, a análise que será apresentada está circunscrita apenas a esse momento do trabalho.

3.2 Critérios de análise

Ao considerar o recorte deste trabalho, centrado na análise da participação dos discentes nas mesas temáticas, serão destacados alguns recursos argumentativos mobilizados na produção de pontos de vista. Segundo Breton (1999), uma análise argumentativa consiste em observar e analisar o “funcionamento” de um texto (escrito ou oral), que tem por objetivo convencer ou persuadir o outro de uma opinião, ponto de vista, visão de mundo etc. Para o campo dos discursos que circulam no campo da comunicação, Breton (1999, p. 145) propõe uma grade com dez pontos⁸ que merecem especial atenção. Como os estudantes, ao participar das mesas temáticas, precisavam produzir pontos de vista de modo para persuadir e/ou convencer outros colegas acerca de questões associadas ao empoderamento feminino, optou-se por privilegiar:

- quais operadores argumentativos são privilegiados na organização dos pontos de vista?
- como os conteúdos relativos ao empoderamento feminino foram articulados no discurso?
- quais argumentos foram privilegiados na defesa de um ponto de vista?

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l-3ociJTPHg&t=13s>. Acesso em: 11 nov. 2019

⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/senador.goncalorolleberg>. Acesso em: 11 nov. 2019

⁸ Breton (1999, p. 145) sugere a utilização da seguinte grade de análise: “identificar a opinião: de que queremos convencer (identificação recorrente)? trata-se de um texto argumentativo? Qual é sua dinâmica argumentativa? Quais são os grandes argumentos usados? A que família eles pertencem? Qual é seu conteúdo? A que públicos eles se dirigem? Sobre quais acordos prévios eles se baseiam? Qual é o plano usado? Quais são as figuras de apoio?”

Com a análise desses três aspectos, pretende-se possibilitar a compreensão dos posicionamentos retórico-argumentativos (Meyer, 1991), por meio dos pontos de vista elaborados na construção de textos orais durante a participação nas mesas temáticas.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Contextualização

As mesas temáticas foram organizadas pela turma de nono ano do EF do CESGR. Os estudantes decidiram que o melhor local para a realização do evento seria a sala de aula⁹, com a participação de todas as turmas do colégio. Desta maneira, ocorreram cinco momentos de discussão, organizados em função das seguintes temáticas: “A presença da mulher no esporte”, mesa apresentada para os alunos do sexto ano; “A mulher e o mercado de trabalho”, mesa para os alunos do sexto e sétimo ano; “Sexualidade feminina”, mesa para os alunos do sétimo ano; “Violência doméstica”, mesa para os alunos do sétimo e oitavo ano; “Relacionamentos abusivos”, mesa para os alunos do sétimo e oitavo ano.

Cada mesa foi composta por grupos de quatro a cinco estudantes, cujo objetivo era expor posicionamentos sobre a temática a ser discutida e, para isso, cada estudante dispunha de cinco minutos. Ao final das apresentações, deu-se a discussão com os estudantes assistentes¹⁰.

4.2 Análise das produções discentes

Ao analisar as mesas temáticas, pode-se perceber que os estudantes apresentaram como recursos argumentativos: analogias e questionamentos variados, recursos esses que apareceram durante toda a sequência de atividades. Do mesmo modo, manteve-se o padrão de uso dos operadores argumentativos, sendo “então”, “porque” e “mas” os mais recorrentes.

A primeira mesa tratou da dificuldade de a mulher ser reconhecida na área dos esportes, em modalidades “tipicamente” masculinas, como o futebol, bem como a diferença de salários no caso daquelas mulheres que conseguiram superar as dificuldades de ingresso. Entretanto, a maior discussão ocorreu em função da diferença das condições de jogo no vôlei, dada pela altura da rede, que para as mulheres é dez centímetros mais baixa, como se pode ver no diálogo:

- Eu disse que os homens se esforçam mais. Então, se elas querem ganhar o mesmo salário, que jogue igual aos homens. Aumente a altura da rede que eu concordo com tudo. (FP)
- A altura da rede não quer dizer nada porque o jogo é feito de habilidade. A rede é maior porque o homem é maior que a mulher. Se você colocar uma rede que é maior para uma pessoa que é menor não tem como o jogo acontecer, por uma questão de habilidade. (RY)

⁹ Acredita-se que a escolha da sala de aula para a realização do evento deve-se ao fato de que essa foi a primeira vez que o colégio promoveu esse tipo de atividade.

¹⁰ A transcrição das falas dos estudantes está registrada nos anexos do relatório da pesquisa que pode ser encontrado em https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11257/2/MARCIA_OLIVEIRA_MOURA.pdf. A identidade foi preservada sendo representada por pares de letras aleatórias.

- Então, se eles têm o porte físico melhor, se eles se esforçam mais, merecem receber mais. (FP)
- Mesmo com a rede mais baixa, as mulheres têm mais medalhas e mais títulos. (MY)
- Exatamente. Para os homens é mais difícil ganhar. E eu não tô falando de medalhas. Eu tô falando de nível de jogo. O que ia mudar se aumentar a altura da rede? Não seria mulher versus mulher? Não é mulher versus homem. Aumente a altura da rede e eu concordo com tudo. Vocês querem salários iguais, mas jogando em condições diferentes. (FP)
- Queremos salários iguais porque temos a mesma capacidade, a mesma habilidade, exercemos a mesma função, damos o nosso melhor e fazemos o possível para vencer o jogo. (MY)
- Isso tudo é porque o homem não aceita perder para a mulher. Você disse que não aceita que as mulheres tenham mais títulos. Você disse isso sem saber que estava dizendo. (CK)

Apresentam-se, nesse segmento, dois pontos de vista distintos: as jogadoras de vôlei merecem o mesmo reconhecimento financeiro dos jogadores, pois se equiparam em habilidade e nas funções exercidas, ainda que as condições de jogo sejam distintas; observa-se, contudo, que os jogadores de vôlei obtêm reconhecimento financeiro diferente. Essa oposição se revela nas escolhas linguísticas realizadas. Os operadores argumentativos escolhidos pelos estudantes (destacados) podem ser divididos em três blocos: os que orientam interpretação para conclusões contrárias (“mas”, “mesmo”), o que apresenta justificativa (“porque”) e o que apresenta conclusão relacionada ao argumento anterior (“então”).

Ao dizer: “Então, se eles têm o porte físico melhor, se eles se esforçam mais, merecem receber mais” (FP), o estudante constrói uma escala argumentativa que começa no porte físico e termina no reconhecimento financeiro. Para se opor a esse pensamento, a estudante que participava da discussão retoma a questão do porte físico, faz dele a justificativa para a manutenção da diferença nas condições de jogo e apresenta um novo argumento: a equidade de habilidade para o jogo. Nesse movimento discursivo, ambos estabelecem limites de interpretação para o que foi dito, por meio da construção de pontos de vista acertados, como mostra Rabatel (2016).

Outro movimento discursivo ocorre quando a aluna utiliza uma oposição de ideias (mais títulos, mais medalhas x rede mais baixa) para discutir a questão da equidade salarial entre homens e mulheres, e visa a levar os interlocutores a concordarem parcialmente com o que foi dito. Ao verbalizar: “Exatamente. Para os homens é mais difícil” (FP), o estudante expressa que concorda com a ideia de que as mulheres ganhem mais títulos e ratifica seu pensamento com um argumento oposto, dando a ideia de que o vôlei feminino tem melhor desempenho porque as condições de jogo são mais fáceis. A esse processo, Rabatel (2016) dá o nome de concordância discordante.

Destaca-se também a forma pela qual um dos estudantes deixa claro o ponto de vista do colega sobre a figura feminina no esporte. Ao dizer: “Isso é porque vocês não aceitam perder para as mulheres. Você não aceita que as mulheres tenham mais títulos. Você disse isso sem saber que estava dizendo” (CK), o estudante mostra que o sujeito se revela em seu discurso mesmo pela omissão, visto que o não dito mostra ao interlocutor a leitura que se faz da realidade (Foucault, 1999).

A segunda mesa temática, em torno da situação da mulher no mercado de trabalho, apresentada para os estudantes de sexto e sétimo anos do EF, expôs três questões: o assédio no ambiente de trabalho, a licença maternidade e a capacidade laborativa diferenciada por gênero. Os pontos de vista em disputa, elaborados pelos estudantes, podem ser resumidos da seguinte forma: o assédio sexual/moral sofrido pelas mulheres ocorre em função do machismo; a licença maternidade é um direito da mulher; a licença maternidade é uma forma de a mulher receber sem trabalhar; mulher pode exercer qualquer função em sociedade e mulheres não aguentam trabalhos pesados.

Para expressar tais pontos de vista, os estudantes utilizaram os seguintes operadores argumentativos: “porque”, para justificativas; “então”, para estabelecer relações conclusivas; “mas”, para orientar conclusões contrárias. Os recursos argumentativos foram elaborados com base em ilustrações, analogias e questionamentos reunidos para tratar da temática em questão, como pode ser notado na fala de um estudante:

Quando a mulher sofre assédio no trabalho, quando é pelo colega de trabalho, elas vão até o patrão, até o gerente, conta o que aconteceu e o patrão diz que não foi assédio. Diz que não pode demitir todo mundo que falar alguma coisa que a mulher não gostou. O patrão acaba pensando que deveria parar de contratar mulher porque elas não sabem se conter por conta do assédio. Os homens é que não sabem se conter. Sem contar que o salário delas são menor que o dos homens. E o patrão ainda reclama da licença maternidade porque diz que gasta dinheiro para a mulher não trabalhar. Então, as mulheres sofrem no ambiente de trabalho devido ao machismo. Isso é um absurdo. Não deveria existir diferença entre nós. (RB)

Para chegar à conclusão de que é o machismo que faz com que a mulher sofra opressão no ambiente de trabalho e ainda para reforçar seu ponto de vista, o estudante faz uma pequena narrativa, exemplificando o que ocorre no cotidiano de uma mulher quando sofre assédio e utiliza como argumento mais forte o fato de reclamarem da concessão da licença maternidade.

Com o intuito de ir contra o pensamento deste estudante, um colega argumenta fazendo um questionamento: “Mas, ela não vai cobrir o tempo que ficou parada, né?” (FP) Aqui, um operador argumentativo de oposição (“mas”) indica o afastamento entre as posições dos colegas, reiterada por outro questionamento feito por FP: “Qual a vantagem de contratar uma mulher?” Observe-se, a seguir, a sequência do diálogo:

- A mulher é mais delicada, tem mais gentileza de tratar as pessoas e o homem é mais bruto. (RB)
- A mulher tem mais educação. (VT)
- A mulher é mais delicada. Trabalho pesado, *então*, ela não pode fazer? (FP)
- A mulher é que tem que escolher onde vai trabalhar. E se ela quiser trabalhar no pesado? (VT)
- A mulher não tem capacidade, não? É só porque ela é delicada, é isso? (SD)

A argumentação elaborada pelos estudantes está baseada em comparações entre homens e mulheres, o que leva um dos estudantes a fazer dessas diferenças um argumento para seu ponto

de vista: mulheres não podem trabalhar com atividades consideradas pesadas, uma vez que são mais delicadas; e, para isso, utiliza o operador argumentativo “então” (ver acima).

Nota-se ainda que mesmo para defender a presença das mulheres no mercado de trabalho, os estudantes escolhem adjetivos que reforçam o estereótipo do ser feminino em sociedade: delicada, gentil e educada. Esta é uma maneira de subalternizar a figura feminina, diminuindo sua força de trabalho, como mostra Spivak (2010).

A terceira mesa, acerca da “Sexualidade Feminina”, apresentada para os alunos do sétimo e do oitavo anos, tem como referência a crônica “Os namorados da filha”, de Moacyr Scliar, que narra as relações afetivas de uma adolescente sob a ótica do pai. As apresentações se dividiram em pontos de vista concordantes e discordantes quanto à atitude do pai em permitir que a filha dormisse em casa com o namorado e à inconstância dos relacionamentos da menina, como se pode ver em:

Eu acho que é de boa, velho. O pai dela apoiou trazer o namorado dela pra casa. Ele falou que podia namorar, mas em casa. Então, se o pai dela apoiou, se o pai dela aceitou (pausa). Esse é o meu ponto de vista. Se o pai dela deixou, ele é responsável por ela. Ela é de menor e ele deixou. Então, tá de boa. (CK)

O texto mostra que cada ação tem uma consequência. A consequência do pai deixar ela dormir com vários namorados foi o assalto como poderia ter sido outra. Ela aparecer grávida ou mais coisas, pegar uma doença por isso está errado. Ele deveria pensar melhor, não poderia deixar a filha toda semana dormir com um namorado diferente. Ela poderia dormir, mas toda semana? Precisava disso? Acho que não. (FP)

Percebe-se que nas duas falas a figura masculina, na pessoa do pai, é responsabilizada pelas atitudes da adolescente. O estudante CK vê na permissão do pai um recurso de autoridade que justifica o comportamento da filha e, por essa razão, tenta fazer com que o seu interlocutor conclua que não há problemas em dormir em casa com os namorados. Ao contrapor o pensamento do colega, FP cita explicações para condenar a atitude do pai e, para isso, faz uso do operador argumentativo “por isso” (em destaque acima). Para ele, deixar que a menina leve os namorados para casa gera consequências ruins, como uma gravidez indesejada ou doenças sexualmente transmissíveis. No entanto, admite que o problema não é dormir com o namorado, mas a quantidade de parceiros, e isso fica claro por meio do uso do conectivo – mas (em negrito), operador argumentativo que orienta conclusões contrárias.

As falas que sucedem a dos estudantes apontam para uma sequência de argumentos que defendem pontos de vista opostos, como se vê no trecho selecionado abaixo:

- Ela é livre. Ela é desimpedida. Ela não estava na rua com ninguém. Ela estava na casa dela e não tem nada a dever a ninguém. Então (pausa). E se não fosse uma menina? Se fosse um menino trocando de namorada todo fim de semana? (CK)

- É mais fácil para um homem do que para uma mulher. Se eu tiver pegando várias meninas, vão dizer que eu sou pegador. Se for uma mulher, é puta. Um homem levar várias namoradas para casa é normal já uma mulher (pausa). Eu fui criado do jeito da minha mãe e do meu pai. (EC)

- Aí você vai ser assim porque foi criado assim? Não pode mudar o pensamento, não? (CK)
- A mulher tem a honra dela, a virgindade dela. A mulher vai sair falada se dormir na casa do namorado. Todas as mulheres deveriam esperar pelo momento certo. (ES)
- Vocês têm que entender que a mulher tem todo o direito. Se ela quiser dormir com um e com outro, ela pode. É um direito dela. Por que o homem tem o direito de fazer isso e a mulher, não? (CK)
- Ela até pode dormir com quem quiser, mas ela tem que arcar com as consequências. Aguentar as pessoas falarem dela. Ela não pode reclamar se receber crítica dos outros. (MR)
- O que vocês não estão entendendo é que ela é livre. Não é o pai que dá liberdade a ela. (CK)
- Você daria liberdade a uma filha mesmo sabendo que um desses namorados pode matar ela? (FP)
- Não é porque ela pode morrer que não pode dormir com alguém. Todos nós podemos morrer. (CK)

Para elaborar seus argumentos, os estudantes colocam em questão a liberdade da mulher: o que ela pode ou não pode fazer quando se trata de sexualidade e a responsabilidade da figura masculina sobre essa liberdade. Há um acordo tácito entre o discurso de alguns dos estudantes e o que está posto em sociedade, representado pela figura do pai e da mãe. A ordem discursiva permite ao estudante expressar que o homem que troca de parceiras é intitulado “pegador”, sendo visto de maneira positiva, enquanto a mulher que assim o faz é denominada “puta”, sendo julgada de maneira condenatória.

Do mesmo modo, existe um acordo quando se trata da agressividade masculina, uma vez que é o homem que é posto no papel de agressor, como se vê em: “Você daria liberdade a uma filha sabendo que um desses namorados pode matar ela? (FP) A opressão sofrida pelas mulheres soa como zelo masculino e a figura feminina continua sendo aquela que precisa ser protegida e ter sua honra resguardada. No entanto, a mulher que rompe com este jogo social não tem permissão para expor suas opiniões, uma vez que “ela até pode dormir com quem quiser, mas ela tem que arcar com as consequências. Aguentar as pessoas falarem dela. Ela não pode reclamar se receber críticas dos outros” (MR).

Fica explícito, então, o silenciamento da voz feminina que é imposto pela sociedade patriarcal, conferindo subalternidade à mulher que “não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra meios para se fazer ouvir” (Spivak, 2010, p. 15).

A quarta e a quinta mesas, apresentadas para os alunos do sétimo e do oitavo anos do EF, aconteceram de forma simultânea, uma vez que “Relacionamentos Abusivos” e “Violência Doméstica” são temas que se relacionam estreitamente. Em relação aos operadores argumentativos, manteve-se um mesmo padrão de uso, sendo os mais frequentes: “porque” e “então”. Os recursos argumentativos foram empregados, basicamente, para introduzir questionamentos e conclusões, bem como o uso de analogias. Observe:

. . . Você vive num poço de angústia e depois ele te pede perdão como se nada tivesse acontecido porque é amor. Não é amor quando você vive numa prisão física e mental, mas a frase que eu mais escuto é que o amor supera tudo. Este tudo são situações como doenças ou dificuldade financeira, não agressões. Então, mulheres, não vamos nos submeter a homem nenhum. Liberte-se. Não é porque você é mulher que deve obediência ao homem. (SD)

Para apresentar seus argumentos, a estudante estabelece uma espécie de diálogo entre ela e as mulheres que sofrem agressão em um relacionamento abusivo, pautado em uma sequência construída por negações: “Não é amor quando você vive em uma prisão física e mental” / “Não vamos nos submeter a homem nenhum” / “Não é porque você é mulher que deve obediência ao homem” (SD). Ao fazer das negações um argumento, a estudante admite que há um discurso que faz do relacionamento entre parceiros uma prisão em que a mulher deve submissão e obediência ao homem. Nessa elaboração discursiva há o uso do operador argumentativo “mas”, que contrapõe as negativas elaboradas pela estudante à ideia de que o amor supera tudo, um estereótipo social que circula na região em que a escola se localiza.

Quando a estudante admite uma perspectiva que é oposta à sua, ela recupera em seu ponto de vista um eu social incorporado na própria fala. Coexistem, então, nesse trecho, dois pontos de vista: o da estudante e o da sociedade. Esse eu social pode ser observado nos pontos de vista de maneira implícita, como no trecho acima, ou explícita (Rabatel, 2016), como se vê a seguir:

A violência doméstica é comum nos dias de hoje. Muitos casais estão em um relacionamento em que um dos companheiros não pode sair. “Se você está casada comigo, você não pode ir a algum lugar se eu não for. Se eu não vou, você não vai!” E a violência doméstica não é algo só físico, agressão física, também é mental, psicológica e, muitas vezes, as vítimas até levam isso como uma forma de cuidado, até mesmo de zelo. E muitas não saem dessa situação porque alegam depender financeiramente do parceiro. Mas, gente, não fiquem em um relacionamento assim, isso pode custar a vida. (MY)

A estudante incorpora a fala social explicitamente representada pela fala de um possível agressor: “Se você está casada comigo, você não pode ir a algum lugar se eu não for. Se eu não vou, você não vai!”. É um ponto de vista que se baseia na subserviência e no silenciamento da mulher, típicos do patriarcado, como nos mostra Spivak (2010).

Perceba que ao utilizar o operador argumentativo “até mesmo”, a estudante cria uma escala que vai do cuidado ao zelo: “. . . as vítimas até levam isso como uma forma de cuidado, até mesmo de zelo.” Ou seja, existe uma escala, que vai do cuidado ao zelo, por meio da qual a vítima pode interpretar o comportamento do agressor de maneira positiva, pois a mulher foi, ao longo do tempo, educada para ver no homem aquele que a protege (Carvalho, 2011).

No entanto, as duas estudantes (SD e MY) encerram suas falas com negativas que corroboram seus pontos de vista contrários ao que é posto pela sociedade: “Não é porque você é mulher que deve obediência ao homem” (SD) e “. . . não fiquem em um relacionamento assim, isso pode custar

a vida” (MY). Ambas apóiam a ideia de que a mulher deve se libertar, e que essa liberdade é uma questão de escolha e análise de consequências dos atos.

Um dos estudantes se opôs ao pensamento das colegas, estabelecendo que a responsabilidade pelas agressões em um relacionamento não é apenas do homem e, para isso, elabora uma situação ficcional para ilustrar as bases de suas ideias: “A violência acontece por culpa de ambas as partes. Não parte só do homem, pode vir também das atitudes da mulher, pode surgir daí. Tipo assim, o cara chega em casa e pega a mulher com outro. Ele vai agredir. O sangue sobe. Não tem esse que não vai fazer nada. Ele vai partir para a agressão” (MR).

Ao aliar o uso das expressões “não só” e “também”, o estudante orienta sua fala para uma única conclusão: a mulher seria a responsável pelo comportamento agressivo do homem, ou seja, seu comportamento justificaria a reação masculina. Esse ponto de vista possui razões históricas: “Historicamente, o poder sempre foi praticado e exercido pelos homens, pois as mulheres eram consideradas subalternas, devendo obediência e respeito às pessoas do sexo masculino” (Carvalho, 2011, p.145). Sabe-se que, em muitos momentos históricos, poder e força física / poder e agressividade são instâncias que se confundem, como pode ser observado nos períodos de escravidão, especialmente nos vividos no Brasil.

Posterior à fala do estudante MR, segue o diálogo abaixo:

- Então, quer dizer que tem um extremo, um ponto que quando chega ali o homem tem que bater? (SD)
- Se você não está satisfeito com a situação, é só terminar. Não precisa bater. (ID)
- O cara larga a mulher, ok. Mas, uma mulher que não cuida do seu homem porque trai, vai conseguir se cuidar? (MR)
- Você quer uma mulher pra quê? Para que ela lhe sirva? Porque é isso que você está afirmando o tempo todo. (ID)

Nessa sequência, coexistem pontos de vista distintos: o homem não tem direito de agredir uma mulher, a mulher não tem obrigação de servir ao homem, a mulher precisa ser cuidada pelo homem porque ela não consegue se cuidar sozinha. A estratégia argumentativa utilizada para defender tais pensamentos foi o questionamento. Os estudantes colocaram em questão o que são papel do homem e da mulher na sociedade brasileira.

Na expressão: “O cara larga a mulher, ok. Mas, uma mulher que não cuida do seu homem porque trai, vai conseguir se cuidar?” (MR), há uma concordância discordante. O estudante concorda com a ideia de que o relacionamento não precisa ser mantido, porém, discorda do fato de que a mulher não precisa do homem para cuidar dela e reforça o pensamento de que a responsabilidade do fracasso de um relacionamento é da mulher.

Não houve consenso. A discussão foi encerrada com a intervenção da professora que retomou a ideia de que para defender ideias é preciso saber ouvir, colocar-se no lugar do outro e respeitar os

ditos tentando compreender onde, por que e por quem são ditos, enfim, negociar perspectivas, mesmo quando são divergentes.

A apresentação das mesas para as demais turmas do colégio serviu como culminância do trabalho e permitiu que o nono ano do EF expressasse pontos de vista distintos sobre o empoderamento feminino e o papel da mulher na sociedade a diferentes públicos, indicando que o trabalho favoreceu o desenvolvimento dos estudantes em vários sentidos e aguçou a visão crítica da realidade. É necessário explicar que as turmas do sexto, sétimo e do oitavo anos tiveram uma preparação prévia sobre a temática (textos e vídeos sobre o tema) e que, para isso, foi necessária a participação dos demais professores no projeto de Marcia Moura, visto que a professora-pesquisadora não tinha contato com todas as turmas.

Por meio da análise dos dados reunidos acima, confirma-se que as mesas temáticas possibilitaram aos estudantes expressar opiniões, confirmarem (ou não) pontos de vista próprios ou alheios e compreenderem que é pelo conhecimento do funcionamento da língua e da argumentação que os discursos tornam-se mais eficientes. O trabalho com diferentes gêneros fez com que os estudantes percebessem o uso dos operadores argumentativos e os sentidos que eles podem atribuir a um discurso. E a realização de toda a sequência de atividades permitiu que todos refletissem acerca do que é ser mulher e qual o seu papel em sociedade.

Além disso, observou-se que os estudantes assumiram a posição retórica de problematizar as convicções que circulam em sociedade acerca desses pontos (Meyer, 1991). Ao proporcionar o estudo da argumentação, a professora-pesquisadora favoreceu a busca das questões que estão na base das opiniões, das razões e dos julgamentos relativos à mulher, por isso a organização de mesas temáticas foram imprescindíveis para articular pontos de vista e posicionamentos sociais e políticos na realidade de uma escola pública de Japaratuba.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da argumentação na educação básica permanece sendo um desafio para professores de língua portuguesa, como constata Marcia Moura em sua realidade profissional, mas o desenvolvimento de uma sequência de atividades especificamente planejada para essa finalidade ampliou as possibilidades de ação dos estudantes do nono ano do EF do CESGR e motivou a superação das dificuldades em articular ideias e elaborar pontos de vista consistentes, devido aos limitados conhecimentos acerca do uso dos operadores argumentativos, dos meios para promover efeitos de sentido, dos modos para construir posições discursivas a partir de pontos de vista próprios, entre outros aspectos.

Ao final do processo, foi possível afirmar que a participação dos estudantes nas atividades permitiu ter acesso aos meios que permitem elaborar uma argumentação aceitável e consistente, bem como serviu como oportunidade para o questionamento de um tema atual e pertinente ao cotidiano dos

jovens de Japarutuba. A realização das discussões por meio das mesas temáticas permitiu perceber que o padrão argumentativo dos estudantes se manteve, mas houve a ampliação na elaboração dos pontos de vista. Por meio do uso dos operadores argumentativos, as posições se tornaram mais conscientes, o que pode ser observado na análise dos discursos produzidos pelos estudantes.

Do mesmo modo, os discentes vivenciaram uma circunstância social na qual puderam tentar persuadir o interlocutor a pensar na temática e convencer os presentes a colocar em questão o que é dito acerca da posição da mulher na sociedade brasileira, em particular, na sergipana. Os estudantes colocaram em prática, na vida, o que vivenciaram durante as discussões realizadas em sala de aula.

Embora esteja apoiado em uma experiência particular, a leitura desse artigo pode colaborar com o planejamento de outras práticas pedagógicas por professoras/professores, não apenas de língua portuguesa, e talvez possa motivar a comunidade acadêmica a continuar desenvolvendo trabalhos para apoiar a constituição de uma realidade mais justa e igualitária para todos e todas.

REFERÊNCIAS

- Breton, Ph. (1999). *A argumentação na comunicação*. Bauru: EDUSC.
- Carvalho, D. (2011). A conquista da cidadania feminina. *Revista Multidisciplinar da Unesp. Saber acadêmico*, 11, 143-153.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (pp. 15-41) Porto Alegre: Artmed.
- Fiorin, J. L. (2015). *Argumentação*. São Paulo: Contexto.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In H. L. Dreyfus, & Rabinow, P. (Orgs.). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. (pp. 231-239) Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1999). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017) [Cidades e Estados: Japarutuba/SE]. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se/japarutuba.html>
- Koch, I. (2017). *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto.
- LIMA, C. M. B. M.; SOUZA, M. D. M.; CHAVES, L. M. N. (2016). O ensino da língua portuguesa na perspectiva do letramento: uma proposta de análise discursiva do gênero letra de música popular brasileira. *Revista Philologus*, Anais da XI JNLFLP, Rio de Janeiro, ano 22, n. 66 Supl., set./dez. 2016.
- Magalhães, M. (2013, novembro). A argumentação em redações escolares. *Anais do SILEL*, Uberlândia, MG, Brasil, 4.
- Meyer, M. (1982). *Lógica, linguagem e argumentação*. Lisboa: Editorial Teorema, LDA.

Meyer, M. (1991). *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa: Edições 70.

Pontecorvo, C., & Sterponi, L. (2002). Learning to Argue and Reason Through Discourse in Educational Settings. In: G. Wells, & Claxton, G. (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. (pp. 127-140). Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) (2019). *Portal do Governo Brasileiro*. Fundação Capes. Recuperado de: <https://tinyurl.com/wfz76gg>.

Rabatel, A. (2016). *Homo Narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa: pontos de vista e lógica da narração – teoria e análise*. São Paulo: Cortez.

Spivak, G. (2010). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG.