

**ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA
EM UMA PERSPECTIVA DO
LETRAMENTO CRÍTICO**





**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO DE ASSU – CAA
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLV
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UNIDADE DE ASSU – CAA**

**ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO
CRÍTICO**

EUDIMAR HORTINS DO NASCIMENTO

**Assú - RN
2024**

Eudimar Hortins do Nascimento

**ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO
CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito para o Exame de defesa no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Orientador: Prof. Dr. João Batista da Costa Júnior

Assú - RN
2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

N244a Nascimento, Eudimar Hortins
ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA EM UMA
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO. / Eudimar
Hortins Nascimento. - Assu, 2024.
153p.

Orientador(a): Prof. Dr. João Batista da Costa Júnior.
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado
Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Programa de Mestrado Profissional em Letras. 2.
letramento crítico. 3. aulas de Língua Portuguesa. 4.
Educação Básica. I. Costa Júnior, João Batista da. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

Eudimar Hortins do Nascimento

**ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO
CRÍTICO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Batista da Costa Júnior (UFRN-UERN)
Presidente da banca

Profa. Dra. Priscila do Vale Silva (UERN)
Membro interno

Prof. Dra. Célia Maria de Medeiros (UFRN)
Membro externo

Prof. Dra. Francisca Maria de Souza Ramos Lopes (UFRN)
Suplente interno

AGRADECIMENTOS

Os caminhos trilhados de Parelhas/RN até chegar em Santana do Matos/RN foram peculiares, todos permitiram não só o conhecimento formal, mas também experiências ímpares. O ingresso no PROFLETRAS proporcionou transformações e vivências que jamais serão esquecidas. Entre idas e vindas entre Santana, Assu e Parelhas, muitos quilômetros percorridos, renúncias, saudades, nostalgias, alegrias. Enfim, um misto de sentimentos fez parte dessa trajetória e, por esse motivo, merecem ser (re)lembrados aqui.

Nesse ínterim, muitas pessoas iluminadas cruzaram meus caminhos. Cada uma delas contribuiu, mesmo indiretamente, para tornar minhas vivências mais significativas e especiais. Mesmo mantendo a essência de minha personalidade, os aprendizados ressignificados ao longo dessa jornada permitiram (re)construir diariamente a professora-pesquisadora que hoje continua abraçando as mudanças. Assim, é com um carinho imenso que deixo alguns agradecimentos.

Agradeço, primeiramente, a Deus por ser uma base espiritual que me acolhe todos os dias de minha vida. Por sua proteção aonde quer que eu vá, os livramentos concedidos. Como costumo falar: “nenhuma pedra rola nesse mundo sem o consentimento de Deus, porque dele vem os propósitos para minha vida”. Meu coração é só gratidão por sua misericórdia.

Meus agradecimentos à minha mãe, Eudanci Hortins, pela dedicação, zelo e amor na criação dada a mim; ao meu pai, Manoel Ari, exemplo de homem trabalhador, honesto, digno; a minha avó materna, Rosa Hortins (*in memoriam*), por ter sido inspiração de mulher empoderada, pela doçura das atitudes; ao meu avô paterno, Ari Garcia (*in memoriam*) pelas memórias mais incríveis que eu poderia ter da infância; ao meu irmão, Emerson Hortins, por ter sido um grande torcedor fiel; ao meu tio, Alberto Nascimento (*in memoriam*) por ter incentivado a estudar sempre que podia; Aos tios, tias, primos, primas pela torcida e o carinho.

Um agradecimento especial à Lênora, Fernando, Luzia e Sélvio pelo acolhimento, carinho e incentivo desde a minha chegada a Santana do Matos.

Ao meu amor, João Paulo, pela dedicação, carinho, zelo, paciência, compreensão. Seu amor está sendo um alento para os dias difíceis, uma luz em dias escuros. Obrigada por incentivar em todos os momentos. Amo-te para sempre.

Agradeço imensamente aos amigos e amigas que torceram e torcem pelas minhas vitórias, entenderam a ausência em dias festivos, datas especiais. Vocês foram essenciais.

Agradeço, de coração, aos colegas do mestrado, Aldo, Cláudia, Elineide, Fernanda,

Gerciana, Ivanisa, Ivoneide, Marleide, pelos momentos incríveis vividos na universidade. Em especial, às colegas cearenses, Cláudia, Gerciana, Ivanisa, Ivoneide, que me “adotaram” na primeira semana de aula. Nossas vivências foram além das salas da universidade, na pousada as angústias, histórias de vida eram divididas e as risadas também davam o tom descontraído dos dias tensos.

Meus sinceros agradecimentos ao meu orientador, João Batista, pela generosidade do conhecimento, pela dedicação, o cuidado e as contribuições ricas. Seus ensinamentos foram e são de grande valia e a grandeza dessa pesquisa se deve à sua perspicácia. Com certeza levarei um aprendizado muito valioso para a vida.

Agradeço também aos professores do PROFLETRAS pelos ensinamentos, pela partilha generosa de tantas experiências ímpares e conhecimentos diversos. Essa jornada não teria sido a mesma sem vocês.

Também deixo registrada a gratidão à banca examinadora, nas pessoas de Profa. Dra. Priscila do Vale Silva e Prof. Dra. Célia Maria de Medeiros por aceitarem o convite e tecer contribuições e conhecimentos valiosos para agregar ainda mais na pesquisa/dissertação.

Agradeço às escolas onde leciono, Escola Municipal Professora Maria Letícia Damasceno e Escola Municipal Professor Ósvágrio Rodrigues de Carvalho, pela organização da minha carga horária para que eu pudesse conciliar trabalho e estudos. Pela compreensão nos momentos de ausência, obrigada por tudo.

Aos meus alunos que compreenderam minhas limitações em virtude da dedicação ao mestrado, pela contribuição até aqui demandada, pelos momentos de construção de conhecimento.

A todos que torceram pelas vitórias, que estiveram ao meu lado nos momentos, àqueles que mesmo à distância demandaram energias positivas, meu muito obrigada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Partindo do debate que evidencia a necessidade de um ensino de argumentação na escola de modo mais articulado, focalizando a conjugação de saberes escolar, comunitário, familiar e social (Azevedo *et al.*, 2023), esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o posicionamento de discentes do 9º ano da Educação Básica sobre o ato de argumentar, sistematizando uma proposta didática para o ensino de argumentação em aulas de Língua Portuguesa em uma perspectiva do letramento crítico. Especificamente, a investigação objetiva: a) descrever a compreensão dos discentes sobre o ato de argumentar na escola e na vida, destacando necessidades formativas; b) elaborar uma proposta interventiva para o ensino de argumentação em uma perspectiva do letramento crítico e c) apresentar um caderno pedagógico, considerando a proposta interventiva desenvolvida. Em seus aspectos teóricos, filia-se às reflexões de língua(gem) como fenômeno social, histórico, cultural e ideológico (Bakhtin, 1997, 2006), à argumentação como prática social (Azevedo *et al.*, 2023; Abreu, 2013), ao letramento como prática social (Street, 2014), ao letramento crítico (Janks, 2016, Carbonieri, 2016), à abordagem social de gêneros discursivos (Bazerman, 2007, 2011). Metodologicamente, é uma investigação qualitativa e interpretativista. Como pesquisa interventiva, assume a natureza da pesquisa-ação de vertente etnográfica. A construção dos dados partiu da realização do projeto de letramento “Violência na escola: debatendo e construindo saberes”. O processo de investigação aponta a importância de se observar o aluno e sua experiência de mundo dentro da escola, lugar onde o conhecimento é compartilhado e adaptado à realidade, da implementação de um ensino de argumentação articulado ao letramento crítico, conectando saberes escolares, sociais e comunitários para a construção de uma escola ativa, democrática e engajada com a vida social dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Ensino de argumentação; letramento crítico; aulas de Língua Portuguesa; Educação Básica.

ABSTRACT

Starting from the debate that highlights the necessity of articulated argumentation in school teaching, focusing on the integration of previous school, community, family, and social knowledge (Azevedo *et al.*, 2023), this research aims to investigate the viewpoint of ninth-grade students regarding the act of arguing, while systematizing a didactic proposal for teaching argumentation in Portuguese Language from a critical literacy perspective. As a specific goal, the investigation aims to: a) describe students' understanding of the act of arguing at school and in life, highlighting formative needs; b) develop an intervention proposal for argumentation teaching from a critical literary perspective; c) present a pedagogical book, considering the intervention proposal implemented. Theoretical underpinnings of this work include reflections on language as a social, historical, cultural, and ideological phenomenon (Bakhtin, 1997, 2006), argumentation as a social practice (Azevedo et al., 2023; Abreu, 2013), literacy as a social practice (Street, 2014), critical literacy (Janks, 2016, Carbonieri, 2016), and the social approach to discursive genres (Bazerman, 2007, 2011). Methodologically, it adopts an interpretivist and qualitative perspective. As an intervention research, it assumes an ethnographic action-research nature. Data construction commenced with the "Violência na escola: debatendo e construindo saberes" literacy project. The investigation process underscores the importance of observing students and their experiences within the school, where knowledge is shared and adapted to reality, emphasizing the implementation of argumentation teaching articulated with critical literacy, connecting school, social, and community knowledge to construct an active, democratic school present in the social life of those involved.

Keywords: Argumentation teaching; critical literacy; Portuguese Language teaching; Basic Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 LÍNGUA(GEM), GÊNEROS DISCURSIVOS E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM	15
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE LÍNGUA(GEM).....	15
2.2 GÊNEROS DISCURSIVOS.....	17
2.3 GÊNEROS DISCURSIVOS E PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	20
3 ARGUMENTAÇÃO: DAS PRÁTICAS SOCIAIS ÀS ESCOLARES	23
3.1 ARGUMENTAÇÃO E RETÓRICA.....	23
3.2 ARGUMENTAÇÃO ENQUANTO PROCESSO DISCURSIVO.....	24
3.3 ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA.....	30
3.4 ARGUMENTAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO CRÍTICO.....	37
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	47
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	47
4.2 UNIVERSO DA PESQUISA E SUJEITOS ENVOLVIDOS	50
4.3 OBJETO DE ESTUDO, QUESTÕES E OBJETIVO.....	52
5 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	54
5.1 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DE DADOS.....	54
5.1.1 PROCEDIMENTO (1): DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES FORMATIVAS	54
5.1.2 PROCEDIMENTO (2): PROJETO DE LETRAMENTO	62
5.1.3 PROCEDIMENTO (3): OFICINA MEU PONTO DE VISTA - PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL	64
5.1.4 PROCEDIMENTO (4): OFICINA LENDO E ANALISANDO GÊNEROS DO DISCURSO ARGUMENTATIVO	68
5.1.5 PROCEDIMENTO (5): OFICINA ARTICULANDO VOZES E POSICIONAMENTOS	73
5.1.6 PROCEDIMENTO (6): OFICINA MEU PONTO DE VISTA - PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL	76
6 RELATO REFLEXIVO SOBRE A EXPERIÊNCIA INTERVENTIVA	79
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE – CADERNO PEDAGÓGICO	100
ANEXOS	127

1 INTRODUÇÃO: MEMÓRIAS E VEREDAS DA PESQUISA

Nesta introdução, apresentamos os aspectos discursivos que constituem a história da pesquisa, situando, dessa forma, as memórias e veredas que balizam as motivações da professora-pesquisadora para a escolha do objeto de estudo.

As reflexões apresentadas aqui estão encadeadas a partir dos seguintes pontos, eixos de sentido: **história da pesquisa, memórias em cena; veredas da pesquisa: objeto de estudo e questões norteadoras: o *habitat* da pesquisa: aspectos teórico-metodológicos; relevância/contribuição da pesquisa e aspectos estruturais da dissertação.** Nessa perspectiva, cabe contextualizar a pesquisa partindo de aspectos que influenciaram as escolhas aqui realizadas.

Como bem afirma o ditado do senso comum, mar calmo não faz bom marinheiro. Nessa perspectiva, faz-se necessário pincelar um pouco sobre a trajetória desta pesquisadora, que cruza o surgimento da pesquisa, para entender como os caminhos trouxeram-me até aqui. Nascida e criada na região do Seridó Potiguar, Estado do Rio Grande do Norte, onde ainda reside, mas, em virtude do trabalho, morando em uma cidade diferente. Entre idas e vindas proporcionadas pelo destino, foi no ano de 2013 aprovada no curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) através do SISU. Mesmo não sendo a primeira opção, conhecer o curso foi uma identificação imediata.

Em 2016, surgiu uma oportunidade de trabalho na cidade de Jucurutu em um cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, trabalhava dois dias na semana para efetivar as aulas das duas disciplinas para as quais fui selecionada. Foi a primeira experiência prática fora da UFRN que proporcionou um conhecimento sobre esse universo com outros olhos. Naquele momento, não era a aluna e sim a professora de Redação, uma experiência completamente diferente. Mas, a adaptação à realidade das correções de redação foi rápida.

Em março de 2017, ao concluir a graduação, mais oportunidades de trabalho em cursinhos, dessa vez, um preparatório para o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Foram oito meses ministrando aulas de Língua Portuguesa e Produção Textual para alunos que sonhavam com uma vaga naquela instituição. Foi outra experiência diferenciada, haja vista que o público nesse contexto é bem distinto dos anteriores. Em 2018 e 2019, curso preparatório para ENEM. Os alunos desse cenário variavam na idade, desde os 17 até 40 anos de idade, geralmente mais focados nos objetivos, planos e escolhas. Nesse contexto, mais uma

vez ministrar as aulas de Redação era a atribuição.

As referidas experiências me permitiram uma prática docente estreitamente ligada ao ensino de argumentação e me impulsionaram a refletir, ainda que de maneira muito ingênua, sobre a metodologia e a didática nesse sentido, provocando reflexões sobre a natureza da argumentação na vida dos sujeitos.

No conjunto dessas primeiras experiências docentes com o ensino de argumentação, o tratamento dado estava muito ligado às aulas teóricas e à correção de texto argumentativo, a partir de um processo de ensino-aprendizagem muito focado no atendimento aos critérios dos exames denominados de larga escala em contexto nacional e/ou local. Era uma prática pedagógica meramente dentro de um norte tradicionalista. A argumentação como prática social, ação discursiva, interlocutiva e mobilizadora de cidadania, mudança social e fortalecimento de relações de poder e identitárias não estava fortemente na consciência pedagógica desta professora-pesquisadora.

Fica evidente que, em diversos (quase todos) os momentos, as produções textuais se fizeram presentes e aguçaram o desejo de saber e entender mais sobre esse universo. Não apenas no sentido de aprender a escrever um bom texto, mas também ser reflexivo sobre temáticas polêmicas que exigem do leitor/escritor um posicionamento bem fundamentado. Nesse sentido, o professor não está abordando apenas um conteúdo polêmico, mas também permitindo que o aluno seja um cidadão pensante e atuante em suas palavras. Esse produtor de textos precisa ler, compreender e interpretar de modo eficiente para que formule argumentos bem articulados e significativos o suficiente para exercer a persuasão, dialogando com as condições socioculturais, traços identitários, questões de poder e muitos outros fatores implicados.

Nessa perspectiva, voltar-se para o professor que está no chão da escola, vivenciando todas as experiências possíveis é essencial para compreender sua história. É nesse contexto que a educação acontece e se mescla com as diversas vivências que se encontram na sala de aula. Afinal, é esse complexo que faz parte do processo de aprendizagem. Desse modo, a prática docente é sempre passível de reflexão, pois os fatores diversos estão presentes cotidianamente e é imprescindível repensar essa prática para se adequar à diversidade em questão.

Também se destaca a importância do refinamento dessa prática docente visando à metodologia, sala de aula e o aprendizado do aluno. Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) surge como uma formação continuada que não apenas permite lapidar o trabalho e essa prática, mas refletir sobre ela e analisar pontos essenciais. Ao voltar o olhar

para as vivências proporcionadas pelo Profletras, é notória a reação de questionamento sobre nossa metodologia, afinal, não estamos em sala simplesmente ministrando aulas de português. O trabalho do professor de português vai além das regras de gramáticas e textos homogêneos.

As reflexões ensejadas nas disciplinas e as experiências compartilhadas pelos colegas no Profletras foram cruciais para aguçar o pensamento crítico voltado à prática docente. Todos os componentes vivenciados permitiram conhecer novos conceitos e retornar a concepções que norteiam essa prática docente. Assim, ao considerar que leitura e escrita estão presentes no âmbito escolar e são indissociáveis, é indispensável tomá-las como ações que vão além do muro escolar, envolvendo sujeitos, o social, o histórico, enfim, a vida. Posto isto, para contextualizar esse conceito é necessário entender que “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” Bakhtin (2008, p. 208-209). Nessa perspectiva dialógica e discursiva, os contextos são diversificados e não se limitam à sala de aula, por exemplo, já estão interligados. Logo, o “conceito dialógico de leitura” aponta para “leitura como construção e produção de sentidos em que o próprio homem datado se completa e se constrói em suas falas e nas falas dos outros, a constituir-se por meio da língua e constituí-la continuamente em termos valorativos” (Menegassi, *et al.*, 2020, p. 62). O sujeito mobiliza essa construção e produção de sentidos de acordo com os contextos comunicacionais, conforme suas práticas de linguagem, as quais constituem as esferas de atuação humana.

Já a concepção de escrita na perspectiva dialógica e discursiva considera a interação como foco. Desse modo, o sujeito que escreve aciona muitos recursos para desenvolver essa escrita a depender da intenção comunicativa e a quem a dirige. Assim, “nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto” Koch (2010, p.34). Dessarte, é essencial observar que os sujeitos envolvidos no processo da escrita têm participação ativa na produção, sendo necessário o reconhecimento de seus respectivos papéis.

Ainda é importante destacar que o ato de argumentar se faz presente no nosso cotidiano e precisa estar/ser considerado no planejamento do professor, tendo em vista as demandas existentes no meio social. É na Educação Básica que se deve buscar esse trabalho que não é apenas um fim específico voltado ao aprendizado puro e simples, mas também para o crescimento do estudante enquanto ser social, ideológico, focalizando as condições de produção das práticas de leitura e de escrita. Ademais, é importante evidenciar que a sala de aula é um lugar de experiências múltiplas e que pode/deve acolher o alunado considerando seu

conhecimento de mundo, construído por meio da interação social vivida em suas realidades e que fazem parte da sua memória discursiva e pertencimentos socioculturais.

Nessa perspectiva, é válido pontuar que o ensino de argumentação é intrinsecamente desafiador e desperta os sujeitos para o novo a cada experiência, não só no que se refere a essa produção em si, mas também a tudo que a envolve, como reconhecer seu lugar de fala, os contextos em que estão inseridos, a plena consciência de seus conhecimentos prévios, capacidade reflexiva essencial a essa produção tão fascinante. É sob a ótica desse desafio que nosso objeto de estudo foi pensado, conforme se apresenta na sequência.

Ao considerar que somos sujeitos em eterno processo de aprendizagem, a Educação Básica transforma o conhecimento em ciclos que necessitam de aprofundamento reiterado frequentemente. A escola tem um papel mediador na relação entre aluno e sociedade desse modo, é imprescindível entender esse espaço como acolhedor, agregador, construtor, constitutivo de conhecimento e, ao mesmo tempo, promotor de uma educação emancipatória, democrática que permita uma formação social, política, crítica, reflexiva.

No decorrer dessa trajetória, os estudantes ampliam os conhecimentos adquiridos em etapas anteriores de modo a contemplar o que é exigido para cada faixa etária. Nesse sentido, é importante que o aprendizado ao longo das etapas vá inserindo esses estudantes em um universo com viés político, crítico, reflexivo, observando o contexto social vivido. É imprescindível o trabalho com textos relacionados às polêmicas contemporâneas, e até mesmo atemporais, considerando os fatos que estão presentes na realidade deles e que requerem um posicionamento definido, articulado e fundamentado, ou seja, leituras críticas.

Ainda nesse contexto, observa-se um cenário que apresenta uma gama de opções de leitura que nem sempre são implementadas diante do que é orientado nos documentos reguladores da Educação Básica. Sobre essa questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consideram o viés enunciativo-discursivo em uma interação social de língua(gem), destacando que o sujeito aprendiz, considerado aqui como agente de letramento, de maneira crítica, precisa ler, interpretar e compreender uma diversidade de gêneros, tomando-os como entidades da vida social. No entanto, isso não ocorre de maneira eficiente e reflete no desempenho do processo de escolarização e, por extensão, na prática de uma cidadania plena.

Considerando essa contextualização e para situar melhor o leitor, destacamos um recorte dos aspectos norteadores de nossa investigação. Nesse sentido, o nosso objeto de estudo pauta-se no ensino de argumentação articulado à prática de letramento crítico em aulas de Língua

Portuguesa no 9º ano da Educação Básica numa escola pública do Município de Santana do Matos – RN.

As questões de pesquisa aqui levantadas indagam sobre:

- Qual é a compreensão dos discentes do 9º ano da Escola Municipal Professora Maria Letícia Damasceno, Santana do Matos (RN), sobre o ato de argumentar na escola e na vida?
- Que procedimentos didáticos podemos adotar em nossas aulas de Língua Portuguesa para ampliar a consciência argumentativa e crítica dos discentes?

Destacamos que esses aspectos norteadores da pesquisa serão retomados no capítulo metodológico, quando também apresentaremos o objetivo geral e as especificidades da investigação. A saber:

Objetivo Geral:

- Investigar o posicionamento de discentes do 9º ano da Educação Básica sobre o ato de argumentar, sistematizando uma proposta didática para o ensino de argumentação em aulas de Língua Portuguesa em uma perspectiva do letramento crítico.

Objetivos Específicos:

- Descrever a compreensão dos discentes sobre o ato de argumentar na escola e na vida, destacando necessidades formativas.
- Elaborar uma proposta interventiva para o ensino de argumentação em uma perspectiva de letramento crítico.
- Apresentar um caderno pedagógico, considerando a proposta interventiva desenvolvida.

O habitat da pesquisa, em seus aspectos teórico-metodológicos, filia-se às reflexões de língua(gem) como fenômeno social, histórico, cultural e ideológico (Bakhtin, 1997, 2006), à argumentação como prática social (Azevedo *et al.*, 2023; Abreu, 2013), ao letramento como prática social crítica (Street, 2014), ao letramento crítico (Janks, 2016) (Carbonieri, 2016), e à abordagem social de gêneros discursivos (Bazerman, 2007, 2011).

Metodologicamente, é uma investigação qualitativa e interpretativista. Como pesquisa interventiva, assume a natureza da pesquisa-ação de vertente etnográfica, realizada mediante à construção de um projeto de letramento (Oliveira; Tinoco; Santos, 2011) e oficinas de letramento (Marques; Kleiman, 2019).

Partimos do pressuposto de que a relevância deste trabalho está no fato de, também, discutir o ensino de argumentação na Educação Básica como um propulsor da capacidade de reflexão para uma mudança social, perspectivada por uma argumentação emancipadora. Desse modo, ao se trabalhar argumentação também se abarca o trabalho com a cultura, com os sujeitos, com a sociedade, com as práticas de linguagem. Vale ressaltar também que o ensino de argumentação é uma exigência das sociedades letradas que, a cada dia que passa, requer maior habilidade argumentativa para assumir posicionamentos críticos. Além disso, as orientações dos documentos oficiais apontam para a necessidade desse ensino não apenas na disciplina de português, mas em todas as áreas do conhecimento.

Nesse sentido, esta pesquisa tende a fortalecer reflexões sobre o ensino de argumentação como prática social, emancipadora. Sua relevância repousa em reflexões que destacam a necessidade de um ensino-aprendizagem de língua materna associado aos saberes coletivos, construindo uma prática democrática de escuta às necessidades formativas dos discentes e perspectivas de mudança social, impulsionando a consciência crítica. Nessa direção, o ensino de argumentação em uma perspectiva de letramento crítico corrobora a promoção de uma “escola ativa, que valoriza a experiência reflexiva e a ação coletiva e compartilhada” (Oliveira; Tinoco e Santos, 2011, p. 5).

Também reflete quanto às práticas de letramento, que tende a contribuir com a realização de um processo de ensino-aprendizagem (educação) impulsionado pela emergência de se considerar o conhecimento e as práticas letradas que os discentes trazem consigo de casa, de suas vivências com o mundo social para construir criticidade (Street, 2014) a partir de uma consciência crítica do uso da linguagem do discurso. Portanto, a condução da prática pedagógica dá-se pela “relação vida/escola, defendendo os princípios de autonomia, liberdade, igualdade e democracia e buscando, sobretudo, processos de mudança e emancipação social” (Oliveira; Tinoco e Santos, 2011, p. 12).

A pesquisa também apresenta uma contribuição voltada ao ensino de argumentação inscrito no letramento crítico mobilizado pelas ações de linguagem na vida da comunidade escolar, da sociedade e considerando o contexto de cultura dos discentes e seus familiares. Essa contribuição vai ao encontro do que preconizam (Azevedo *et al.*, 2023, p. 125) quando

destacam que a argumentação, uma vez compreendida pelo professor como prática social de linguagem, “[...]possibilita que as vozes e as leituras de mundo dos oprimidos produzam contradiscursos legítimos para denunciar sua situação-limite intolerável e anunciar um futuro melhor”.

Portanto, pressupomos que esta pesquisa, considerando os aspectos acima e sua natureza interventiva, caminha-se na perspectiva de contribuir com a prática docente na Educação Básica, não só em aulas de Língua Portuguesa, mas também em todos os componentes curriculares. Tem forte contribuição à formação continuada da professora-pesquisadora, a qual já visualiza rico e significativo crescimento intelectual.

No que se refere à organização textual, a dissertação apresenta uma introdução, tomado aqui como capítulo, que contextualiza as motivações da professora-pesquisadora, destacando a temática na qual se situa o foco de investigação. Na sequência, há o objeto de estudo e questões norteadoras. Aponta a demarcação do quadro teórico-metodológico e, por fim, a relevância/contribuição da pesquisa.

O desenvolvimento está organizado em 4 capítulos. O capítulo 1 (teórico): aborda os conceitos de língua(gem), gêneros, processo de ensino-aprendizagem e os relaciona à construção de sentidos. Seguindo-se do Capítulo 2 (teórico): apresenta um conjunto de reflexões sobre os pressupostos teóricos da argumentação, leitura e produção de textos argumentativos. O Capítulo 3 (metodologia e intervenção pedagógica): aborda a natureza da pesquisa, caracterizando sua condução prática. Destaca o levantamento de necessidades formativas dos discentes para posterior construção dos aspectos norteadores da pesquisa e elaboração da proposta de intervenção. E o Capítulo 4 (descritivo e analítico): apresenta a descrição das etapas da intervenção pedagógica e análise dos resultados.

Por último, são apresentadas as considerações finais, retomando e respondendo às questões de pesquisa e destacando como os objetivos foram alcançados. Há também as referências que sustentaram todas as nossas discussões/reflexões. Na parte compreendida como apêndice, encontra-se a apresentação do caderno pedagógico.

2 LÍNGUA(GEM), GÊNEROS DISCURSIVOS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Esta seção aborda uma discussão teórica acerca das concepções de língua(gem), gêneros discursivos e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, discute a importância de se compreender que as teorias permitem uma reflexão profunda sobre os caminhos a serem trilhados metodologicamente. Destarte, ancorados nos pressupostos de Bakhtin (2006, 1997), Koch (2008), Bazerman (2006) e Freire (1996), aponta a necessidade de uma aprendizagem que permita o processo interacional, considerando os múltiplos conhecimentos que circulam na sala de aula, o contexto de cultura e os sujeitos envolvidos.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE LÍNGUA(GEM)

Compreender que a linguagem é parte do processo comunicativo e que nos constitui enquanto sujeitos na sociedade em que estamos inseridos é essencial. Assim, a necessidade de revisitar algumas concepções pertinentes ao ensino é primordial e possibilita refletir de que modo o entendimento sobre língua(gem) influencia as práticas na sala de aula. Isso porque essa influência evidencia que postura teremos, enquanto professores/formadores, nesse percurso formativo. Sobre esses aspectos, os documentos oficiais da Educação Básica, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e considerando a necessidade de os sujeitos dominarem a linguagem nas práticas sociais, orientam:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 19).

Evidentemente, outras concepções despontam ao longo dessa jornada e é imprescindível que saibamos observar que as vinculações são traços intrínsecos das questões sociais e políticas públicas que afetam o fazer pedagógico em relação ao tratamento da língua(gem) em sala de aula. Em nossa pesquisa, destacamos que assumimos a concepção de língua(gem) como processo de interação, um fenômeno histórico, ideológico e cultural que organiza as práticas

discursivas. Justifica-se essa escolha por entender que a concepção de língua(gem) como representação do pensamento ou instrumento de comunicação não atende aos pressupostos interventivos desta pesquisa.

Ao discutir a natureza da linguagem, Bakhtin/Volochínov (2006) defende uma perspectiva enunciativo-discursiva que aprecia a interação como um processo. Desse modo, é no âmago das interações sociais que a língua vive e, por isso, a linguagem deve ser investigada, segundo Bakhtin (2006).

A concepção de língua(gem) como processo de interação coloca no cerne dos estudos e nas investigações os sujeitos, os contextos de uso da língua, os atos de fala, a interação social. Koch (2008) defende que, nessa perspectiva, a linguagem é como atividade humana, forma de ação, lugar de interação que permite aos envolvidos trocas linguísticas diversas. Por conseguinte, os comportamentos sociais e históricos estão diretamente envolvidos nos acontecimentos dessa linguagem.

Ao tratar dessa concepção Bakhtin/Volochínov (2006) defende a linguagem como fenômeno social da interação verbal e, portanto, observada do ponto de vista do discurso e no modo como esse ocorre. É, portanto, nessa concepção que a língua é tomada como objeto ideológico, é viva, em constante movimento e se apresenta como prática social dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo.

Na direção desse pensamento, os PCNs tratam da intersubjetividade evidenciada nas práticas de linguagem, tomando-as como discursivas, o que envolve sujeitos, seus propósitos comunicativos, as diversas vozes sociais, ou seja, as condições de produção que constituem a interação entre os sujeitos. Nesse sentido, quando se pensa no contexto educacional, os PCNs defendem:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (Brasil, 1998, p. 20).

A partir do entendimento de que a linguagem é um processo de interação humana, é importante ter ciência dos usos que lhe são intrínsecos. Nessa concepção, fala, escrita e/ou outras semioses, estão diretamente ligadas ao contexto sócio-histórico em que o sujeito está inserido e suas ideologias são bem marcadas no ato enunciativo.

Essas reflexões sobre língua(gem) respaldam um ensino de argumentação que a toma como prática social e se manifesta em gêneros discursivos, conteúdo da próxima seção.

2.2 GÊNEROS DISCURSIVOS

As manifestações da língua(gem) têm se consolidado como objeto de observação no decorrer da história. Compreender seu caráter interacionista demandou estudo e debate. As contribuições das concepções que foram surgindo permitiram considerar a língua como um objeto em movimento constante. Logo, é imprescindível ressaltar que o processo evolutivo mais enriquecedor ocorre no meio social, cultural, no qual a atividade humana acontece, ou seja, entre os sujeitos em seus contextos comunicativos.

A natureza diversa da sociedade na qual vivemos colabora para que os vários gêneros do discurso surjam em meio a interações sociais. Bakhtin (1997) defende que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Como sujeitos pensantes e atuantes na sociedade, produzimos enunciados a todo o momento. Os enunciados, conforme Bakhtin (1997), são “os tipos relativamente estáveis” que se manifestam historicamente nas relações sociais e denominados de “gêneros do discurso”. O autor argumenta que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciado (orais ou escritos) concretos e únicos, que emanam integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua, lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 1997, p. 280).

Por conseguinte, o produto da interação é inevitavelmente influenciado por fatores diversos. Assim, ao refletir sobre essa escolha é imprescindível observar a intenção comunicativa, as ideologias do sujeito, com que propósito comunicativo será produzido esse gênero, em que contexto comunicacional está inserido, para que público será direcionado e o suporte em que circulará o enunciado. Pensar o gênero é demandar todos esses aspectos que envolvem o discurso e o seu enunciator ao longo do processo.

Por a “atividade humana” ser muito vasta, as possibilidades de práticas discursivas também são. Nessa perspectiva, é natural que os sujeitos ampliem o que Bakhtin chama de “repertório de gêneros do discurso” para se adequar às múltiplas complexidades da língua em uso. É nesse sentido que se observa a heterogeneidade, a que o autor também se refere, dessa

língua diante dos gêneros do discurso produzidos em meio à interação. Tanto que não se pretende contabilizar, mas analisar como os sujeitos se apropriam de seu uso à medida que vão surgindo. Para ele,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque cada campo dessa atividade vem sendo elaborada todo um repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) (Bakhtin, 1997, p. 280).

Se o sujeito, participante ativo desse processo, coloca toda sua experiência de mundo no discurso é natural que a heterogeneidade citada por Bakhtin aconteça. Desse modo, os discursos são tomados de intenções e posicionamentos, no sentido de ser político, ser social, ser transitório, considerando as ações de linguagem dos sujeitos diante de sua postura no contexto em que atua. É por meio desse comportamento que ele é presente e atuante.

Nas práticas discursivas, o sujeito que se inter-relaciona é um ator principal nesse contexto, participa ativamente do processo comunicativo através de linguagens múltiplas e produz discursos para agir no mundo. Esse caráter agentivo materializa enunciados concretos que permeiam muitos estudos ao longo do tempo. Bakhtin (1997) defende que qualquer estudo referente a esse campo deve ter a noção de “natureza do enunciado” e “das particularidades dos diversos tipos de enunciados”. Desconsiderar tais aspectos é assumir o risco de condenar o enunciado ao ostracismo histórico que em nada contribuirá para estudos futuros. Como bem afirma o teórico:

Ignorar a natureza do enunciado e as peculiaridades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico levam ao formalismo e à abstração, desvirtuam a historicidade do estudo, enfraquecem o vínculo existente entre língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (Bakhtin, 1997, p. 283).

Nessa perspectiva, a própria sala de aula é um local ideal para observar e analisar os enunciados, refletindo sua condição histórica, social, cultural e ideológica. Vale pontuar que nesse ambiente em que os alunos estão, manifestam-se as mais diversas linguagens e, por consequência, os discursos são heterogêneos, plurais e flexíveis. Nos PCNs, estão presentes

algumas orientações sobre discurso que são essenciais para esta discussão. A esse respeito, destacamos:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (Brasil, 1988, p. 21).

Um discurso é sempre único e permeado pela ideologia do sujeito que o produz. Uma palavra jamais é dita com o mesmo objetivo e compreensão duas vezes, sua repetição estará sempre transpassada de reflexão e múltiplas interpretações refeitas a partir do momento que é repetida.

A BNCC também aborda os gêneros discursivos em meio a sua forma de produção, pois se mostra carregado de traços do sujeito que os produz. Sendo assim, textos orais e escritos estão repletos de intenções múltiplas e os próprios documentos oficiais já orientam porque o contexto atual vem indicando que é preciso se adequar a essa realidade. Desse modo, a BNCC afirma:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20).

A produção textual enquanto prática discursiva sempre abordará questões de vida, permitindo-nos a compreensão sobre o funcionamento da sociedade em seus diversificados aspectos. Sob essa perspectiva, os gêneros discursivos orais, escritos e multimodais são formas de manifestação da interação humana, fato que exige pensar nas suas condições de produção. Logo, considera-se que ao definir um gênero a ser produzido, define-se também seu propósito comunicativo a partir da temática, contexto social, estilo de linguagem e estrutura composicional. Desse modo, é válido lembrar Bakhtin (1997):

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado

tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (Bakhtin, 1997, p. 284).

A partir das considerações do autor, frisamos que, no contexto educacional, é necessário orientar os sujeitos a assumirem posturas críticas, leituras qualificadas dos gêneros que circulam na sociedade e que devem fazer parte das vivências de ensino-aprendizagem, respeitando o contexto de cultura dos atores sociais envolvidos e suas necessidades formativas. É importante analisar as condições de produção, isto é, o que se escreve, para quem se escreve, como se escreve, com que objetivo se escreve.

Desse modo, a prática pedagógica com os gêneros discursivos tende a provocar uma mudança sociocultural, marcada por um processo de ensino-aprendizagem crítico, democrático e político. No tópico seguinte, apresentamos uma espécie de síntese sobre língua(gem), gêneros discursivos e o processo de ensino-aprendizagem.

2.3 GÊNEROS DISCURSIVOS E PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao longo da história, entre várias “idas e vindas” de sua missão, a educação se tornou um caminho que proporciona muitas oportunidades a quem deseja um futuro melhor. Se o conhecimento é uma forma de libertar, nada mais propício que buscar conhecimento sobre o mundo a sua volta.

No processo de ensino-aprendizagem, não basta apenas ministrar um conteúdo, é preciso torná-lo significativo para que o aluno absorva e compreenda o real motivo pelo qual é necessário aprender. Ao adentrar o espaço escolar, os discentes precisam ser orientados à compreensão de língua(gem) como prática social, participando de problematizações sobre seus usos a partir do estudo crítico dos gêneros discursivos.

Na escola, o tratamento dado aos gêneros discursivos precisa levar em consideração uma pedagogia crítica, focada numa mediação eficiente e significativa, articulando experiências extraescolares e aprendizado escolar de forma responsiva e engajada com a mudança social. Assumir essa perspectiva é construir uma escola ativa que dialoga com outros sujeitos da sociedade, sobretudo, com as famílias de seus discentes e a realidade cultural da comunidade ao seu entorno.

Entretanto, sabemos que essa pedagogia crítica inerente ao estudo dos gêneros discursivos, muitas vezes, não faz parte do cotidiano do alunado. Sobre isso, Bazerman (2006) afirma:

A escola tira os aprendizes das atividades da vida cotidiana para ensiná-los as habilidades que são difíceis de aprender no meio de uma vida cotidiana agitada, mas que lhe seria de valor: Letramento – leitura e escrita – tem de fato formado o cerne da maioria das instituições de aprendizagem ao longo da história, porque aprender o alfabeto e transcrever palavras na forma apropriada requerem um lugar de tranquilidade para sentar e prestar especial atenção aos símbolos e seus significados (Bazerman, 2006, p. 14).

O foco de ensino-aprendizagem refutado pelo autor é algo ainda muito comum. O trabalho com a escrita ainda é motivação para atribuir nota, o que não chega ser um problema. Porém, ao se limitar a isso, corre o risco de se obter uma aprendizagem abstrata e a produção se tornar traumatizante para o aluno. Bazerman (2006) defende:

Escrever para a avaliação, infelizmente, pode se tornar o foco dominante da escrita escolar, uma vez que a lógica da escola se baseia na realização de tarefas e no avanço para que as tarefas cada vez mais complexas. É esperado que os alunos demonstrem habilidade e competência crescentes na escrita (Bazerman, 2006, p. 15).

Assim, é essencial transformar a escrita significativa, ou seja, escrever sem dissociar a temática da realidade. Apesar da complexidade de uma produção, levar o aluno a refletir essa temática de acordo com sua realidade e conduzir essa escrita nesse sentido pode ser proveitoso.

É no cerne do processo de ensino-aprendizagem que se concentram as questões mais complexas do aprendizado. Assim, é interessante entender o espaço escolar como um ambiente de resistência, interação e formação crítica para seus alunos. Ali, deve-se pensar o conhecimento como um aspecto libertador, emancipatório, que permita entender o mundo e participar ativamente nas mudanças que ele quer para seu contexto social. Desse modo, é importante se voltar à BNCC:

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual (Brasil, p. 67, 2018).

A missão de nós, educadores, é proporcionar a esses alunos um processo de aprendizagem que permita condições necessárias para resolver os mais diversos desafios e que sejam capazes de interpretar a realidade à sua volta de forma ampla. Nesse sentido, é essencial

que o aluno se torne autónomo e independente a ponto de aliar seu conhecimento de mundo ao conhecimento científico em benefício próprio e de sua realidade. Nessa direção, o trabalho docente, conforme os PCNs (1998), deve:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (Brasil, 1998, p. 22).

A tarefa não é simples, mediação que seja significativa requer pesquisa, leituras e muita reflexão. Conhecer a turma com a qual se lida também é primordial para que esse trabalho se realize, sendo imprescindível para definir atividades e produções textuais.

Destarte, é evidente que todos os envolvidos estejam comprometidos com a educação para que o processo educativo se efetive. Aos docentes cabe articular meios para que o aluno aprenda e despertem o senso crítico/reflexivo sobre qualquer conteúdo ministrado ou temática social. É válido pontuar que conhecimento adquirido na escola também pode ser aplicado no cotidiano, fora do ambiente escolar, haja vista ser esse aluno um ser social que participa ativamente da vida em sociedade. Sobre essas ponderações, acrescentamos o pensamento de Freire (1996).

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos de construção do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 1996, p. 29).

O envolvimento dos atores do cenário da educação é um fator de soma. Ao se engajarem no processo ensino-aprendizagem ambos são aprendizes e estão simultaneamente compartilhando e alcançando o conhecimento para deleite de todos. Nessa condição, conjugamos educação e mudança social, fato imprescindível a qualquer ato pedagógico.

3 ARGUMENTAÇÃO: DAS PRÁTICAS SOCIAIS ÀS ESCOLARES

Argumentar sempre foi um recurso dentre as tantas possibilidades para tentar convencer alguém. Costumamos dizer que um bom argumentador vende prego sem cabeça, pois a arte de argumentar é para quem é bem articulado com o conhecimento independente da área. Desde os primórdios, convencer os pares sobre algo era um caminho “diplomático” pois, conforme Fiorin (2020, p. 25), o ser humano não “poderia resolver todas as suas questões pela força”. A convivência no meio social permitiu que se construíssem modos adequados de relações harmoniosas, e a persuasão foi o recurso demandado para isso. Nesse sentido, este capítulo aponta um conjunto de reflexões sobre argumentação e sua importância às práticas sociais e escolares.

3.1 ARGUMENTAÇÃO E RETÓRICA

A linguagem humana desenvolveu-se ao longo da história da humanidade e permitiu que os falantes aperfeiçoassem a comunicação de acordo com suas respectivas demandas. Não obstante, a necessidade de argumentar surgiu naturalmente em meio a relações sociais entre os sujeitos que iam se tornando sociais e políticos no decorrer da história.

Fiorin (2020, p. 15) afirma que “a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana”, sendo, por isso, todo ato enunciativo um argumento. Até mesmo o choro de um bebê pode ser considerado uma forma de convencer sua mãe de que deseja atenção.

Ser persuasivo e bem articulado nas palavras por meio dos conhecimentos, isso vem da retórica e é nesse âmbito que o discurso busca o poder de persuasão indispensável à argumentação ao mesmo tempo que exige um sujeito social, interativo, consciente da heterogeneidade discursiva e de seu papel na sociedade onde está inserido.

A retórica surgiu durante a idade média na Grécia antiga com o objetivo de desenvolver a capacidade de organização das ideias e pensamentos em prol da defesa de seus interesses. Politicamente falando, o uso da oratória e da persuasão para defender interesses ou pontos de vista permitiu que a retórica se transformasse em uma prática metódica e bem enfática na tarefa para a qual se propusera. Para os sofistas, havia o entendimento de que era por meio da linguagem que os sujeitos defendiam suas ideias, pontos de vista. Segundo Fiorin (2020), foi assim que os estudos referentes ao discurso se tornaram proeminentes diante dos cenários em que a retórica se consolidou como disciplina.

Muitas foram as contribuições que a retórica teve ao longo do tempo. Empédocles, Córax e Tísias foram os pioneiros nos estudos que consistiam em aprimorar técnicas retóricas para benefício da justiça. Para Fiorin (2020, p. 20), os métodos que essas práticas utilizam exigem “eloquência” indispensável a esses contextos, já que era necessário incitar os participantes de modo a convencer/persuadir com bastante ênfase.

A partir de então, outras esferas se apoiaram na retórica, em seus contextos, com o propósito de defender ideias, pontos de vista e assim por diante. Desse modo, para os defensores, a arte de persuadir e convencer ganhava os mais variados setores comunicativos que usufruíram do discurso de terceiros. Nascia, logo, o discurso argumentativo.

Ao tratar da característica heterogênea do discurso argumentativo, Fiorin (2020, p. 26) defende a retórica como “filha da democracia”. Isso porque não há possibilidade de se levantar opiniões, hipóteses ou questões polêmicas em meio a ditaduras, já que as “relações sociais,” em contextos de ditaduras, não permitem o diálogo heterogêneo entre os pares.

Ainda para o autor, as relações sociais estão sempre fundadas na heterogeneidade, e a democracia é o respeito ao dissenso. Ao se posicionar, o sujeito está exercendo seu direito democrático por meio do conhecimento devidamente fundamentado. Em suma, a retórica permitiu que a heterogeneidade dos discursos e seu poder de persuasão proporcione as divergências em meio a interação dos indivíduos.

3.2 ARGUMENTAÇÃO ENQUANTO PROCESSO DISCURSIVO

Muitos foram os contextos históricos pelos quais os processos argumentativos passaram até chegar aos dias atuais com a importância que lhe é dada. Com o avanço das civilizações, surgiu a necessidade de discussões, diálogos, tudo que poderia ser usado como forma de defesa do ponto de vista. Assim, diante de toda essa evolução, cabia aos seres humanos usar a linguagem para resolver questões práticas do dia a dia, sendo indispensável à comunicação dialogada e interativa.

O enunciador apresenta em seu discurso os traços de sua personalidade repleto de experiências diversas. Ao levantar a bandeira de seu ponto de vista, também se reveste de suas ideologias transformadas ao longo da trajetória. Nessa posição, é social, político e ativista de sua própria ideologia. Ao se manifestar sobre a argumentação, Abreu (2013, p. 05) defende que “argumentar é a arte de convencer e persuadir” e continua expondo que:

Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro (com + vencer) e com o outro. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. A origem da palavra está ligada à preposição per, “por meio de” e a deusa Suada, deusa romana da persuasão. Significa “fazer algo por meio do auxílio divino (Abreu, 2013, p.5).

Em outras palavras, as ações “convencer e persuadir” estão interligadas e precisam ser acionadas a partir do momento em que se propõe o trabalho de construção das ideias. A isso, Abreu (2013) chama de “arte de argumentar”.

A arte de argumentar transforma-se em um processo no momento em que se permite a troca de experiências. Abreu (2013) fala sobre o gerenciamento de relações, informações, ou seja, nas condições de produção de discurso argumentativo, levando em consideração a interação com os sujeitos envolvidos.

Não obstante, o tal gerenciamento é também um modo de mediar as relações e conduzir, por meio das palavras adequadas, um diálogo saudável em que os envolvidos concedem poder um ao outro. O autor continua discutindo que “minha mente é também fonte do poder do outro. Para que eu me liberte, preciso primeiro libertar minha mente”. Isso porque o poder que outro pode exercer sobre cada um de nós, só é possível se estivermos dispostos a autorizar.

Desse modo, ao argumentar sobre determinada temática, a bagagem de conhecimento é crucial para o convencimento e persuasão de seu público. O poder sobre o outro é capaz, sim, de convencer/persuadir através de argumentos bem articulados a partir de opiniões e fatos bem fundamentados. Abreu (2013) afirma que:

Convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro a agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize (Abreu, 2013, p. 10).

Com efeito, argumentar é o conjunto da obra que provoca o enunciador a mostrar todo seu repertório empírico, linguístico em favor de um propósito comunicativo. É evidente que a escrita seja intencional e direcionada, já que todo e qualquer ato dessa natureza tem uma intenção. Em suma, todo discurso argumentativo é moldado por esse enunciador em meio a interação vivenciada em sociedade.

O processo argumentativo envolve, segundo Fiorin (2020), três elementos que são o enunciador (orador), o enunciatário (auditório) e o discurso (argumentação). Ao se propor a discussão, o enunciador tem um panorama do contexto e define seu propósito comunicativo a

partir disso. É válido ressaltar que o discurso argumentativo é enfático por influência desses fatores. Desse modo, os envolvidos, enunciador/orador e enunciatário/auditório estão diretamente atrelados ao contexto social onde se inserem, determinando, assim, o modo como se comportará seu discurso.

Quando se fala de enunciador ou orador, se fala de uma construção imagética que se materializa no discurso. Aristóteles, na retórica, chamou de *éthos* do enunciador. Em outras palavras, os traços das vivências desse enunciador são colocados em seu discurso e lhe conferem particularidade e identidade.

O enunciatário ou auditório é para quem se destina o discurso, é com base nesse fator que se concebe esse discurso. Entender quem é o auditório permite a escolha da abordagem mais coerente com a realidade. Aristóteles nomeia de *páthos*. E a partir desse auditório e seu contexto que o enunciador articula suas ideias e opiniões.

O discurso é o evento comunicativo exercido pelo enunciador carregado de ideologias, conhecimento de mundo e acadêmico, posse de múltiplos saberes e de outros dizeres. Em se tratando da argumentação, leva-se em consideração o que é fato, é verídico, comprovado e produz argumentos suficientes para sustentar um ponto de vista. Fiorin (2020) afirma que:

a argumentação em sentido lato mostra que uma ideia pode ser mais válida que outra. Isso significa que a adesão não se faz somente a tese verdadeira, mas também a teses que parecem oportunas, socialmente justas, úteis, equilibradas, etc. Assim, a argumentação opera o preferível, isto é, com juízos de valor, em que alguma coisa é considerada superior a outra, melhor que outra, etc (Fiorin, 2020, p. 77).

O discurso argumentativo está ancorado em verossimilhança que pode fornecer fatos que conduzem a posicionamentos contrários e favoráveis. Cabe ao enunciador ler, compreender, interpretar e construir seus argumentos baseados nos diversos conhecimentos de que dispõe para defender suas ideias. Desse modo, é evidente que as peculiaridades de sua personalidade enquanto sujeito social e ativo sobressaem de modo definido.

Nesse processo argumentativo não interessa verdades e inverdades, não é essa sua real função. Mas sim, expor por meio de opiniões conscientes devidamente fundamentadas em fatos, dados, elementos e informações verídicas.

A esse respeito, não é necessário mostrar que determinada pauta polêmica está errada, contudo, deve-se levantar uma discussão e evidenciar a sua relevância. Fiorin (2020) destaca que a argumentação busca o “preferível”, “juízo de valor”, “verossímil”. Em outras palavras, os termos que denotam convicções de alguém.

Ainda é importante ressaltar que o todo que envolve o processo é muito relevante para a pesquisa em voga. Em outros termos, conforme palavras de Damasceno-Morais (2020), a “construção discursiva” é o reduto de conhecimento que permite a observação perene de situações de interação em que a linguagem se desenvolve. É mister analisar essa linguagem no cerne dialógico e empírico em que se encontra. Nessa perspectiva, vale citar Damasceno-Morais (2020) quando afirma que:

Na seara da perspectiva dialogal – e ao contrário da abordagem exclusivamente conversacionalista –, priorizam-se as situações de interação com ênfase no teor argumentativo das trocas, pois, ali, os estudos da língua precisam ir além da camada enunciativa, devendo enfatizar a mecânica das interações verbais, a partir das quais se podem analisar várias dimensões linguísticas, sobretudo a argumentativa (Damasceno-Morais, 2020, p.149).

Ainda nessa perspectiva dialogal, Damasceno-Morais (2020) aborda que os fatores envolvidos na “interação argumentativa” definem a postura dos sujeitos. A partir disso, o que ele chama de “imbricação de pontos de vista” proporciona contemplação de argumentos bem articulados e fundamentados suficientes para corroborar aquilo em que acredita. Também se pondera nesse contexto que as interações aqui observadas são permeadas de reflexões conferidas pelo momento em voga. Segundo o autor, “não interessa à perspectiva dialogal apenas o discurso, mas os bastidores, a coxia, o *making of*, os filamentos que costuram o conflito maior transmutado em questão argumentativa, a partir de uma *estase*”.

Fiorin (2020) também reforça a responsabilidade da linguagem ao permitir e criar condições para a produção da argumentação. Isso porque ao se apropriar do repertório linguístico de que dispõe, o enunciador pode fazer, como bem aponta o autor “Jogos de palavras, sofismas”, “ambiguidade” e “polifonia”. A escolha dos termos e o contexto de uso podem definir o nível de polêmica que o enunciador quer levantar na sua discussão em defesa de seu ponto de vista. Desse modo, ele afirma que:

Todo discurso constitui-se em oposição a outro discurso. No embate entre eles, constrói-se o simulacro da palavra do outro. Com efeito, não se combate o discurso alheio, mas imagem que se cria dele a partir das categorias semânticas do discurso que polemiza com ele (Fiorin, 2020, p. 79).

É evidente que tal uso da linguagem é totalmente influenciado pelos fatores sociais, ideológico, histórico e ativista que um enunciador vier a carregar consigo. Sua postura argumentativa é resultado desses fatores e são imprescindíveis para o sucesso de seu discurso.

Essa questão nos permite considerar que o discurso argumentativo se materializa de forma bem peculiar em nossa língua. Não obstante, a produção desse discurso é costumeira no dia a dia, parece ser sempre uma formalidade tratar sobre o assunto. Dentre os vários requisitos intrínsecos ao um texto, deve-se pensar na “produção da comunicação”, como bem pontua Koch (2011). Se o ato comunicativo for bem recebido e atendido pelo outro, observa-se os demais requisitos. A autora ainda defende que o texto é

Em sentido lato, toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano [...] qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. [...] O discurso manifesta-se linguisticamente por meio de textos – em sentido estrito – que consiste em qualquer passagem falada ou escrita, capaz de formar um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, assim, de uma unidade semântico-pragmática de um contínuo comunicativo textual que se caracteriza, entre outros fatores, pela *coerência* e pela *coesão*, conjuntos responsáveis pela *tessitura do texto* (Koch, 2011, p. 19/20).

É óbvio que nesse sentido existe uma cadeia de acontecimentos que permitem a manifestação textual em meio à comunicação. E no contínuo desse processo comunicativo, não basta dispor dos enunciados, é indispensável “costurá-las” no discurso.

Em seus pressupostos, Koch (2011) utiliza o termo “tessituras” para falar sobre textualidade/texto e o contexto em que a sua produção ocorre. Ela defende que o discurso se materializa no texto, mas não um texto por si só ou um amontoado de palavras. Para fazer valer a argumentação, enquanto manifestação da língua e da linguagem, é imprescindível que esse texto possua sentido, inter-relação entre as ideias, conexões adequadas ao que se pretende informar. Em outras palavras, a tessitura nada mais é do que o contexto de produção de discurso e, por consequência, texto. Assim, para ela

Todo texto caracteriza-se pela textualidade (tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio de encadeamento de enunciado dentro do quadro estabelecido pela enunciação (Koch, 2011, p. 20).

É importante observar que a tessitura citada pela autora envolve o texto, a condição de produção, o sentido, a estrutura. Ou seja, toda uma rede de relações que permitem ser esse texto a materialização do discurso.

Ao levantar a discussão sobre o texto escrito, Koch (2011) ressalta a rigidez e o que ela chama de organização interna. Isso porque a estruturação do texto admite que um locutor

direcione seus argumentos para o(s) interlocutor(es), ou seja, o auditório. Assim, as interações existentes são previstas e não possuem os mesmos aspectos que a dialogal. Contudo, a manifestação linguística, semântica é ponto crucial e decisivo para a argumentatividade. É importante entender que não se aborda o ponto de vista por ele mesmo, há as peculiaridades que são inerentes ao texto, ou seja, coesão e coerência que sobressaem ao texto atribuindo o caráter semântico, tão necessário, a que Koch (2011) chama de articulações argumentativas.

Ao tratar de linguagem, enquanto um importante sistema que permite a comunicação, um dos fios condutores dos estudos linguísticos, é válido observar o comportamento do sujeito que se apropria dessa linguagem com um propósito comunicativo. O linguajar que esse sujeito utiliza em seu discurso serve-lhe de modo peculiar à sua intenção. Koch (2011) fala da possibilidade das “multiplicidades de significações”, por não se justificar um padrão único para a interpretação para a enunciação.

Por consequência, a enunciação pode apresentar um sentido literal e oferecer múltiplas acepções, permitindo assim ao interlocutor refletir sobre aquilo que pode ser mais adequado ao contexto. Koch (2011) afirma que:

A noção de intenção não tem, aqui, nenhuma realidade psicológica: ela é puramente linguística, determinada pelo sentido do enunciado, portanto, linguisticamente construída. Ela se deixa representar de uma certa forma no enunciado, por meio do qual se estabelece entre os interlocutores um jogo de representações, que pode corresponder ou não a uma realidade psicológica ou social (Koch, 2011, p. 22).

Como fica evidente que a intenção do sujeito é indispensável ao processo comunicativo, cabe também ao interlocutor analisar o contexto e perceber as “multiplicidades de significações” presentes no enunciado. É muito importante saber que o enunciador produz o sentido que ele pretende para cada momento.

A língua e a linguagem no processo comunicativo são duas partes de um todo. Assim, é fácil entender por que os falantes se apropriam e conduzem seus enunciados de forma contextualizada. Isso envolve, como já citado por esta pesquisadora, os vários aspectos que compõem a identidade do próprio enunciador e que permitem incutir no enunciado a citada identidade. Koch (2011) assevera que:

A diferença entre dizer e mostrar permite penetrar nas relações entre linguagem, homem e mundo: é sob esse aspecto que se torna possível falar de ideologia na linguagem. A enunciação faz-se presente no enunciado através de uma série de marcas. É por meio delas – marcas linguísticas que são – que

se poderá chegar à macrossintaxe do discurso, o que constitui o objetivo da semântica argumentativa (Koch, 2011, p.23).

Nesse sentido, a autora é bem clara quando fala de ideologia, argumentando que o sujeito que escreve não é neutro nem por vontade própria. Mas sim, é um sujeito interpelado por condições ideológicas, sendo social, ideológico em meio ao contexto de cultura com o qual assume pertencimento.

No processo de compreensão e interpretação de um discurso, reconhecer as questões sociais que atravessam os seus significados é construir uma leitura crítica. Assim, a significação é um processo importante para a construção da argumentação. É nesse sentido que os posicionamentos, pontos de vistas ou opiniões são articulados em meio ao uso da linguagem para convencer e persuadir seu auditório.

Não obstante, língua e linguagem estão à disposição da argumentação para que lhe ofereça o repertório suficiente aos seus propósitos, é preciso estar atento aos sentidos que o sujeito quer atribuir em seus argumentos. As marcas linguísticas da argumentação terão a identidade de seu autor, suas ideologias, suas experiências de mundo e isso deve ser fundamental nas escolhas linguísticas. É importante ressaltar que na argumentação não se defende certo ou errado, mas sim, o que pode ser considerado um ponto de vista aceitável, viável, algo que merece ser analisado diante da polêmica levantada.

Nesse sentido, cabe reiterar ainda que esta pesquisa tem uma perspectiva interacionista de língua(gem) e busca, em seus pressupostos, agregar conhecimentos de mundo aos que serão assimilados em sala de aula. Destarte, considera-se a interação entre os envolvidos no processo de construção de sentidos em torno do texto e dos aspectos que o circundam.

Todas essas reflexões são relevantes para se pensar a argumentação na escola, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem. Foco de discussão da próxima seção.

3.3 ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA

O trabalho com a argumentação no contexto da sala de aula, especificamente na Educação Básica, implica considerar muitos aspectos. É indispensável pensar essa sala de aula como um ambiente de aprendizado, de troca de conhecimento, de experiências ímpares, onde as diversas personalidades podem exercer um lugar de fala do sujeito social, das ideologias, das identidades que se encontram e se somam. Não é apenas um espaço para um professor ensinar regras, e os alunos assimilarem.

As diversas possibilidades de interação pela linguagem permitem uma liberdade aos sujeitos em suas possibilidades de escrita. O discurso argumentativo é o que “convoca” os sujeitos ao dizer com objetivo de ser social e ativista em seu contexto de vivência. Mas não basta argumentar por si só, é necessário saber sobre o que está escrevendo para, assim, ser eficiente na escrita. Como bem pontua Pacífico (2020) sobre “criar condições favoráveis aos modos de inscrição da escrita e das operações de escrita”, em outras palavras, é preciso que o sujeito busque se contextualizar com as situações sobre as quais vai escrever.

Em sala de aula, o aluno não deve ser preparado apenas para a produção textual no âmbito escolar, uma vez que a escola precisa preparar o educando também para a vida. A esse respeito podemos considerar o que Pacífico (2020, p. 203) afirma: “sujeito-aluno é lançado à escrita no espaço escolar e, depois, ou simultaneamente, na vida”.

Tal afirmação corrobora a ideia de que não se deve pensar no ensino de produção textual só nos muros da escola, mas também com o objetivo de trazer esse sujeito-aluno para as discussões que exigem seu pensamento crítico/reflexivo sobre as diversas polêmicas. O estudo de gêneros do discurso argumentativo oferece um espaço significativo para o tratamento dessas questões críticas-reflexivas.

O ensino de gêneros discursivos é um marco educacional porque se consolidou ao longo tempo, haja vista a necessidade de se definir o que de fato traz sentido para esse ensino. Isso porque o entendimento de que um mesmo gênero demanda um processo de compreensão/interpretação que vai muito além da simples estrutura é imprescindível, necessário. Segundo Marcuschi (2008, p. 148), “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão de sociedade, e ainda tenta responder questões de natureza sociocultural no uso da língua”. Assim, não basta saber um conceito, é fundamental entender a função social desse gênero.

Não obstante a função social do gênero seja ampla, é na sala de aula que a magia do conhecimento acontece. Por seu caráter dinâmico, os gêneros possuem propriedade suficiente para diversificar os modos como serão trabalhados. Assim, como citado anteriormente, ao se analisar um determinado gênero, busca-se compreender amplamente como foi produzido, quem produziu, com que objetivo, para quem é direcionado. Ainda é importante entender o contexto sócio-histórico para encaixar nessa análise. Desse modo, Marcuschi (2008) afirma:

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente

realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (Marcuschi, 2008, p. 155).

Assim, o ensino parte do conceito, mas é preciso sair do básico para se compreender o que é complexo dentro desse contexto. Por isso é tão necessário ampliar os conhecimentos neste âmbito e buscar também a interdisciplinaridade, já que os gêneros não se limitam a uma área.

Ainda nesse sentido, é imprescindível chamar a atenção para o fato de que o texto argumentativo não requer tão-somente que o sujeito-aluno, expressão usada por Pacífico (2020), escreva um texto com seu ponto de vista devidamente articulado. É necessário que haja leituras, pesquisas, entendimento, discernimento que permitam esse sujeito-aluno ter ciência suficiente para se posicionar, ou, nos termos usados por Pacífico (2020), a argumentação é uma questão de poder, porque é essencial ter bagagem de conhecimento para fazê-lo.

Considerando-se que o lugar de fala do sujeito-aluno está diretamente atrelado ao seu discurso e, por consequência, ao modo de trabalhar a argumentação, analisar os fatores linguísticos isoladamente pode ser um equívoco para os estudos da linguagem e da argumentação. Isso porque esse lugar de fala é o que permite o sujeito compor sua identidade enquanto um sujeito social e, por esse motivo, os efeitos de sentidos são aspectos influenciados pelo todo que envolve tal situação.

A autora ainda ressalta as dificuldades do sujeito-aluno, como ela mesma define, em se posicionar seguramente diante das diversas temáticas. Assim, não basta querer argumentar, é necessário ter embasamento verossímil adquirido a partir de conhecimentos escolares e extraescolares. É importante ressaltar que é na sala de aula que se deve ampliar os horizontes a partir das leituras, contextualizações entre texto e cotidiano, historicidade em torno do tema, ou seja, ir além das paredes da escola. Proporcionar discussão apoiada na leitura que flutue entre os muitos dizeres que surgir dela. Indo ao encontro dessa exposição, a BNCC (Brasil, 2018, p. 139) pontua que:

Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido.

Nesse sentido, o professor deve conduzir o sujeito-aluno no caminho que lhe permita ser aguçada a curiosidade sobre as mais variadas temáticas para que ele possa formar sua própria opinião, sem a influência de terceiros. Desse modo, ao se tornar independente e buscar fontes além daquelas dispostas, esse sujeito-aluno pode argumentar ou contra-argumentar. Essa independência permite analisar qualquer texto e tecer seu ponto de vista livre de interferências. Pacífico (2020) diz que:

Para ocupar o lugar de autor, daquele que tem o direito a interpretar e produzir sentidos, faz-se necessário, portanto, que o sujeito participe e (re) conheça o processo sócio-histórico de construção dos discursos, e ele estabeleça a relação entre arquivo e interdiscurso (Pacífico, 2020, p. 208).

Embora complexa, a tarefa de educar para emancipar é possível. Até porque é necessário trazer aluno e texto para o contexto de vivência para que se aprenda que interpretar e compreender são aspectos que precisam ser analisados a partir da realidade em que estão inseridos. Assim a escolha desse texto é essencial para esse processo, visto que é indispensável sair do cenário onde estão para buscar novos horizontes de conhecimentos.

Pacífico (2020) defende que a interpretação é uma das condições para que o sujeito-aluno seja um bom argumentador. Isso porque, como bem aponta ela, para argumentar, então, entendemos que o sujeito tem de ter acesso ao interdiscurso. Assim, ele terá entendido os muitos sentidos envolvidos na temática, consegue assimilar pontos positivos e negativos, fundamentais ao processo que permite organizar a argumentação.

Ainda é importante pensar o ensino de argumentação como uma possibilidade de ampliar a capacidade de compreensão, interpretação, reflexão e, assim, ter um posicionamento bem definido diante da temática ou polêmica apresentada. Para isso, é indispensável que o professor proporcione, em suas aulas, discussões direcionadas, material adaptado à realidade da sala de aula, temáticas atuais e que sejam do interesse do alunado.

Diante disso, é essencial trazer à luz das discussões os documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Materna, gêneros discursivos e as produções textuais que permeiam as aulas de Português. Inclusive, o ensino dos gêneros está neste âmbito permeando o ensino de Língua Materna, também envolvendo as diversas modalidades. Desse modo, o trabalho que circunda as aulas de Português nessa etapa do Ensino Fundamental deve abarcar tais gêneros discursivos e a produção textual de forma eficiente e eficaz. Destarte, a BNCC aponta que

O adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares (Brasil, 2018, p. 136).

É evidente que há urgência nesse ensino por ser necessário ao aprendizado do aluno nessa fase escolar. É também importante compreender que esse processo é gradativo para que se consiga, ao longo dessa etapa, assimilar o conhecimento que vai se construindo.

Nesse sentido, a sala de aula é o espaço onde se reúnem as diversas experiências extra escolares e os conteúdos referentes a cada disciplina com objetivo de gerenciá-los. Com isso, alguns objetivos são pretendidos para esse aprendizado, dentre eles, em Língua Portuguesa, é associar esses conteúdos às vivências atribuindo sentido. Desse modo, não é apenas conhecimento por si só, é também uma rede de sentidos que é montada nessa jornada.

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas (Brasil, 2018, p. 136).

Nessa direção, frisamos que as práticas de linguagens argumentativas (gêneros do discurso argumentativos) na sala de aula devem estar voltadas ao conhecimento do aluno e precisam estar adaptadas ao contexto em que estão inseridos. Caso contrário, será uma prática que desconsidera o sujeito e sua realidade, assim o quesito sócio-histórico será invalidado para o trabalho didático.

À vista disso, não é só a orientação referente à prática, mas também a sensibilização perante as mais variadas temáticas e, por consequência, a empatia para que se possa lidar com o “trato ético” de questões importantes. O trabalho com o gênero discursivo e, ainda mais argumentativo, precisa ser bem articulado, haja vista sua importância social e histórica. A BNCC apresenta a importância da argumentação na Educação Básica, destacando que seu tratamento deve considerar:

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, 2018, p. 9).

Assim, a BNCC já demonstra, inicialmente, o que pretende a partir do ensino de gêneros discursivos e da argumentação. Corrobora os demais objetivos e busca trazer o aluno para reflexão que vai além da sala de aula. Pela própria natureza do gênero, o ato de argumentar requer leituras, compreensão, interpretação e associação com a realidade em que o sujeito está inserido. Nesse sentido, os documentos oficiais orientam o professor a conduzir discussões que permitam ir da sala de aula até a plataforma em que o gênero circula e, nesse percurso, transitar pelos contextos que o criou como tal. É importante ressaltar o que preconiza a BNCC.

[...] além dos gêneros jornalísticos, também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiótica dos textos e com as várias mídias. Análise dos mecanismos de persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente. [...] estão presentes gêneros reivindicatórios e propositivos e habilidades ligadas a seu trato. A exploração de canais de participação, inclusive digitais, também é prevista. Aqui também a discussão e o debate de ideias e propostas assume um lugar de destaque. Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos (Brasil, 2018, p. 137).

Vale ressaltar que no trabalho de planejamento do professor não cabe apenas observar documentos oficiais. É mister, antes de mais nada, voltar-se ao público (todos e em todos os sentidos) e analisar o que é viável ser discutido, se a temática vai agregar conhecimento, se permite reflexão, se é do interesse desse público e assim por diante. Em outras palavras, não obstante às regras, é no dia a dia que se faz a aula acontecer.

Também é muito importante reiterar a perspectiva interacionista que permeia esta pesquisa e, logo, ao se voltar para a sala de aula, é imprescindível ter bem definida sua postura enquanto professor. Nesse sentido, a metodologia utilizada na organização do trabalho é uma espécie de fio condutor que busca trazer para seus alunos o conteúdo que seja associado à realidade e que permita, também, partir de seu contexto para além de sua zona de conforto no que se refere a conhecimento.

É essencial compreender o ensino de argumentação em sua função social. Não cabe pensar a argumentação apenas para produções textuais solicitadas em processos seletivos.

Devemos organizar uma proposta de ensino que considere a realidade sociocultural local, regional e nacional, problematizando temáticas polêmicas, os sujeitos, as identidades, as posições e as ideologias envolvidos.

Também é essencial ressaltar que a BNCC e os PCNs recomendam que, além do componente Língua Portuguesa, os demais componentes curriculares sejam igualmente condutores do ensino de argumentação.

Isso porque argumentar é um ato possível e necessário em todas as áreas do conhecimento, pois se entende que em todas as etapas de aprendizagem, do ensino fundamental, o estudante já possui capacidade de observar, analisar e defender seu posicionamento por meio de ideias bem articuladas, fundamentadas, organizadas.

É importante levar em consideração esse ato de argumentar para a vida em sociedade, em coletivo, em prol do conhecimento. Desse modo, cabe salientar o que diz a BNCC

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais (Brasil, 2018, p. 87).

Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (Brasil, 2018, p. 125).

Nessa perspectiva, reitera-se concepções de língua, linguagem e textos que compreende o sujeito ativo, interagindo nas mais diversas situações de comunicação. Esse sujeito produz conhecimento ao mesmo tempo que aprende, isto é, simultaneamente. Desse modo, a linguagem é o grande foco do trabalho pedagógico proporcionando aos envolvidos participar de eventos concretos de enunciados argumentativos quando levanta polêmicas, posiciona-se, defende seu ponto de vista. Além disso, a BNCC corrobora as práticas orientando o desenvolvimento de habilidades que proporcionem o envolvimento nos citados eventos concretos. Sobre essa questão, vejamos:

Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos

noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (Brasil, 2019, p. 149).

Ainda considerando a BNCC e os PCNs, para cada área do conhecimento, fica evidente que não se trata de um ensino de como se deve argumentar. Os documentos deixam claro o quão relevante é a argumentação, um ato para a vida em sociedade que permite aos envolvidos construir pensamento crítico-reflexivo sobre o que gera discussão em sua realidade.

Para que a capacidade de reflexão seja aguçada, estimulada, é importante que a organização do trabalho esteja voltada para além do conhecimento de sala de aula, haja vista a bagagem de conhecimento que cada um de nós adquirimos ao longo da vida.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico é o fio condutor que promove a mobilização dos recursos necessários à formulação de suas ideias. Com isso, o estudante precisa reconhecer os eventos de interação em que estão inseridos e compreender como a argumentação será organizada, independentemente de ser oral ou escrita.

Destarte, a busca pelas informações que permitam embasar seu ponto de vista é uma prática eficiente, desde que as fontes visitadas sejam idôneas. Também a prática da produção textual argumentativa precisa ser sempre orientada para que se entenda a importância de respeitar valores e princípios éticos consolidados em meio aos diversos contextos sociais de interação.

Após todo esse conjunto de reflexão sobre a argumentação na sala de aula da Educação Básica e destacando que o ensino de argumentação pode ser orientado por diversas abordagens teórico-metodológicas, na seção que segue, apresentamos uma discussão sobre a argumentação na escola em uma perspectiva de letramento crítico, foco maior desta pesquisa.

3.4 ARGUMENTAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO CRÍTICO

O estudo da argumentação na Educação Básica ganha força quando se articula com a perspectiva de letramento como prática social crítica. Isso implica considerar “perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliem os alunos a situar suas práticas de letramento” (Street, 2014, p.149).

Nessa perspectiva, as práticas argumentativas não devem ser limitadas. Devem se conectar às práticas de letramentos no sentido de os sujeitos envolvidos realizarem leituras e escritas para agir no mundo. Desse modo, quando se trata do ensino de argumentação é imprescindível ter ciência da necessidade/urgência de práticas reais de interação que envolvam

aspectos sociais, culturais, ideológicos, porque não se pode planejar esse ensino desmembrado da realidade.

A esse respeito, nas atividades de argumentação na escola, concebemos letramentos como “um conjunto de práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (Kleiman, 1995. p. 11).

Compreender o letramento enquanto uma prática social significa pensar, mesmo indiretamente, que muito caminho foi percorrido até entendermos esse letramento tal qual os estudos apontam hoje. Os desafios dos pesquisadores é salientar que questões sociais, ideológicas são essenciais nesse processo.

A perspectiva social dos Estudos de Letramento parte do princípio de que os sujeitos sociais estão inseridos em diferentes práticas ideológicas, culturais e de poder, que são determinantes para a organização das diversas práticas de letramento, isto é, não deve se prender a questões relativas à medição de capacidades cognitivas individuais (Aquino, 2018, p. 28)

Em virtude da necessidade de se voltar para os possíveis cenários em que o letramento se efetiva, os estudos a esse respeito partiram do trabalho em sala de aula, até então única forma de adquirir conhecimento, até chegar o momento de considerar o sujeito dentro e fora da escola.

Considerando a Linguística Aplicada como a área que se apropria dos estudos dos letramentos, estudiosos como Street (2014), Kleiman (1995), Carboniere (2016), Aguiar (2021) defendem o letramento enquanto uma prática social em que os sujeitos são partes essenciais no processo interativo. Nessa perspectiva, é social, crítico, ideológico porque os traços identitários e as relações de poder são marcas intrínsecas.

Quando nos voltamos aos estudos referentes ao letramento, é comum observar que já se considerou letrado aquele sujeito que possuía conhecimento escolarizado. É imprescindível destacar que em uma época em que a educação era extremamente tradicional, o professor como centro e detentor do conhecimento, o alunado como simples receptor, a realidade social, cultural e ideológica jamais seria considerada.

Nessa perspectiva, Street (2014, p. 31) ressalta que “os usos de convenções orais para a memorização, para afirmação da autoridade e a reivindicação de direitos são capazes de atingir os objetivos que os colonizadores e educadores têm alegado só poderem ser alcançados pela palavra escrita”, claramente havia nessa época um interesse em não trabalhar o senso crítico daqueles sujeitos.

Como o conhecimento não é estável, ao longo do tempo, observou-se que os sujeitos possuem capacidade de desenvolver letramentos a partir de situações que não necessariamente precisam se encontrar dentro da escola. Eventos corriqueiros do cotidiano exigem que os sujeitos criem estratégias para conseguir agir em meio aos seus compromissos e obrigações. É nesse sentido que Street (2014, p. 41) afirma que “as práticas de letramentos são específicas ao contexto político e ideológicas suas consequências variam conforme a situação”, porque não se deve pensar o sujeito letrado se apenas for através da escola.

Ainda nesse contexto, é importante destacar que o letramento não pode ser atrelado ao processo de alfabetização escolar de modo restrito, mas sim serem agregadores de conhecimento. Haja vista ser o letramento uma “habilidade”, segundo Kleiman (2005), é necessário entender também que oralidade, leitura e escrita são partes desse todo que, somadas, são práticas que colaboram com o processo contínuo do aprendizado. De acordo com Kleiman

[...] o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitas das quais não têm necessariamente relação com a leitura (Kleiman, 2005, p. 18).

Desse modo, é impossível dissociar essas práticas, habilidades, competências, capacidades do contexto dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Isso porque, ao adentrar o espaço escolar, cada um de nós carrega consigo uma vivência única e repleta de ideologias.

Os estudos referentes ao letramento dão conta de uma prática de oralidade, leitura e escrita que permitam aos sujeitos efetivarem suas tarefas mais profundamente. Todavia, não se deve pensar essa prática apenas voltada à sala de aula. Como bem pontua Kleiman (2005, p.5) “um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”, isso porque viver em sociedade exige letramento suficiente para reconhecer os mais variados propósitos comunicativos e, desse modo, atuar em sociedade enquanto ser social, ideológico”.

Ainda é importante frisar que os letramentos ocorrem nos mais diversos contextos. Cabe à escola e ao professor, enquanto mediadores desse processo, contextualizarem as práticas que organizam a vida em sociedade, pensando na concretude das ações comunicativas heterogêneas que se apresentam em meio às interações sociais. Também é mister destacar que, segundo Janks (2016, p. 21) “a língua pode ser usada para diferentes propósitos. Saber que textos não são neutros nos conlamba a desenvolver caminhos para ver de onde eles vêm e reconhecer como

são designados por nós, leitores”. Assim, as práticas de letramentos são políticas, sociais, ideológicas porque definem relações de poder e interação de seus sujeitos.

É imprescindível oportunizar aos discentes saberes para lidar com as diversas práticas que estão à disposição de todos nós e que envolvem múltiplas questões, por exemplo, exclusão social, participação cidadã dentre outros aspectos. Por ser a escola um espaço de múltiplas experiências e atores peculiares, os letramentos que lá estão e aqueles que a circundam exigem reconhecimento eficiente e, para isso, os saberes precisam ser ampliados. Uma forma de pensar na ampliação desses saberes é trabalhar o letramento crítico.

Ao observar o trabalho do professor que contemple, na aula de português, as variadas práticas discursivas que se fazem presentes no ambiente escolar, é preciso levar em consideração os sujeitos e suas experiências de mundo. Afinal de contas, nenhum desses sujeitos é um quadro em branco. Nessa perspectiva, Aquino (2018) reflete que:

[...] a ressignificação desse ensino leva em conta a heterogeneidade da sala de aula e a necessidade de um trabalho colaborativo em que alunos e professores tornam-se parceiros de aprendizagem, haja vista a relação horizontal que se estabelece entre eles. Para isso, o professor precisa passar por uma redefinição da sua prática profissional, pois ele passa a atuar como participante mais experiente para organizar sua prática de ensino a favor dos interesses sociais envolvidos em sua *práxis*. Com isso, ele deixa de ocupar o centro orientador do ensino-aprendizagem dando espaço para a construção coletiva e colaborativa do conhecimento. O aluno, por sua vez, não ocupa apenas a posição de aprendente, ele também ensina a partir do lugar familiar, social e cultural que ocupa (Aquino, 2018, p.30-31).

Não se trata, nesse sentido, de um ensino de língua materna puro e simplesmente dissociado do contexto do aluno, porque não vai existir um grupo homogêneo. Cabe analisar e readequar o planejamento sempre que necessário para que haja um aprendizado proveitoso.

O letramento crítico compreende o sujeito como um ser social, atuante, consciente de seu contexto social e um eficiente crítico, reflexivo, ideológico diante do cenário político disposto. Ainda é um ator social que defende melhorias para benefício da coletividade, haja vista a necessidade de resolução.

Nessa perspectiva, observa-se um sujeito que argumenta, posiciona-se, que refuta, desconstrói conceitos enraizados, combate preconceitos. É esse discurso carregado de identidade própria, relações de poder que contribui para que o letramento crítico seja uma realidade em meio ao âmbito social. Sobre letramento crítico, vejamos:

O letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que, porventura, surjam nas interações em sala de aula e fora

dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros e inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais (Carbonieri, 2016, p. 133).

As experiências dos sujeitos sociais devem ser consideradas na prática de letramento crítico, de forma que os emancipem, os libertem. Assim, o processo de ensino-aprendizagem precisa tomar a educação democrática como pressuposto deste trabalho. Precisa promover conhecimento suficiente, abrindo as portas dos diversos saberes, entrelaçando escola, comunidade e atores sociais.

Nessa perspectiva, uma possibilidade de abordar esse processo envolve considerar a associação entre argumentação e letramento crítico, haja vista pontos em comum aqui observados. Criticidade, reflexão, posicionamentos, contestação, defesa do ponto de vista e relações de poder são alguns deles. Tudo isso são aspectos a esses conceitos inerentes e que são influenciados pelas experiências vividas ao longo da formação pessoal, considerando os diversos processos formativos. Sobre essa questão, Aguiar (2021) afirma:

É importante ressaltar que o trabalho na perspectiva do LC deve promover o questionamento de discursos dominantes presentes nos textos, visando a justiça e a igualdade nas relações sociais a partir da contextualização social e histórica em que esses textos foram elaborados. A partir da prática constante desse exercício de duvidar, desconfiar dos discursos/textos e sempre buscar os porquês, cremos que ocorrerá a formação de um outro indivíduo, um que tenha um novo olhar para o mundo e para si mesmo, afetando suas formas de agir, de pensar e de estar no mundo (Aguiar, 2021, p. 8274).

É necessário, então, problematizar a natureza dessas práticas sociais, discutindo com os discentes quem são os sujeitos, suas identidades, seus posicionamentos ideológicos, seu contexto de cultura, suas vivências, seu lugar de fala na sociedade, etc. Todos esses elementos são tomados aqui como norteadores do letramento crítico e têm grande relevância à prática textual argumentativa do ponto de vista da recepção, da escuta, da produção e da distribuição.

Instigar a capacidade crítico-reflexiva do aluno envolve articular sua autonomia, incluindo saberes diversos, práticas múltiplas, interação com seus pares, entre outros aspectos que influenciam significativamente no aprendizado.

Para organizar o trabalho com argumentação e letramento crítico, devemos considerar práticas e eventos de letramento. Pensar nas práticas de letramentos é refletir sobre os significados que os sujeitos constroem a partir das atividades de leitura e escrita, considerando que essas práticas são sociais, críticas e ideológicas. Vale citar Street quando o autor defende o viés ideológico do letramento

Uma das razões por que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita que estão sempre encaixados em relações de poder. A agenda, portanto, já está contestada. Existe variação de letramento ao longo de toda uma gama de diferentes práticas, contextos e domínios (Street, 2014, p. 146).

Nesse sentido, o cenário em que os sujeitos estão inseridos diz muito sobre a forma como se apropriam da linguagem. Diante disso, o ensino não pode ser isolado da realidade, o que implica entender que alguns fatores são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem quando se trata de letramentos.

Nessa perspectiva, é essencial entender que as práticas de letramentos estão relacionadas aos saberes que os sujeitos assimilam ao longo de suas vivências, suas experiências em meio aos diversos contextos em que atuam. Não basta ser leitor, aquele que decodifica, mas também é preciso ser proficiente, saber expressar o que pensa de modo que se faça conceber seu objetivo final.

Ainda é indispensável também salientar que, quando se trata de letramento, as concepções de língua(gem), leitura, escrita são cruciais para definir a postura do professor em sua atuação em sala de aula. Nesse sentido, o planejamento leva em consideração o processo interacional que engloba também o contexto do aluno e sua experiência de mundo.

Perante o exposto, entender o público-alvo é necessário para que o planejamento da aula seja significativo e contemple o que de fato é essencial, ou seja, para o aprendizado do aluno. Ao professor, cabe observar e analisar como os contextos reais de seus alunos serão o fio condutor desse aprendizado.

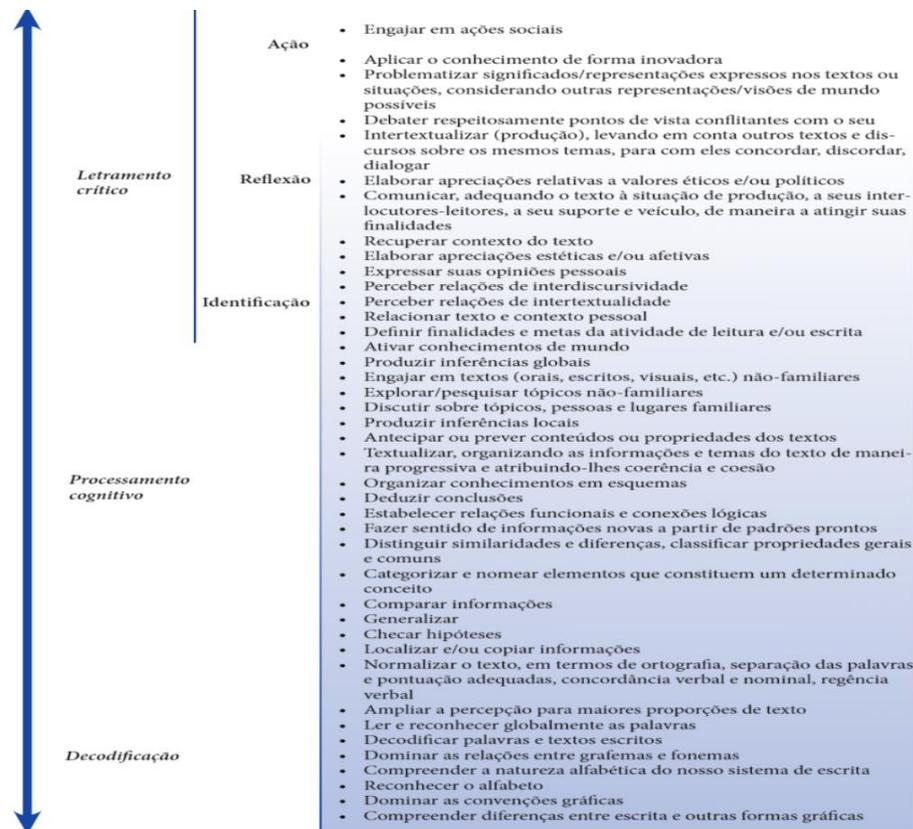
O trabalho com a escrita ainda nos remete a uma perspectiva tradicional de ensino em que o foco é medir conhecimento para, desse modo, prepará-los para os exames de seleção. No entanto, um trabalho que partir do contexto de interação real dos envolvidos, ou seja, considerando os aspectos sociais que circundam essa realidade, busca-se a ressignificação desse trabalho com escrita. A esse respeito, Kleiman afirma

[...] uma atividade que envolve o uso da língua escrita (um evento de letramento) não se diferencia de outras atividades da vida social: é uma atividade cooperativa, por que envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (Kleiman, 2007, p. 2).

A prática de produção textual escrita exige posturas reflexivas por parte do professor a partir do momento que se define algum gênero para trabalhar. A condução desse trabalho precisa estar atrelada, como já citado, à realidade dos envolvidos. Isso significa que é importante contextualizar o(s) gênero(s) e a importância de adequar a formalidade ou não da escrita, já que tudo isso possui propósito comunicativo.

Santos-Marques e Kleiman (2019, p. 18) defendem que “ser cidadão demanda a compreensão crítica da realidade e a assunção de posicionamentos diante dela, vislumbrando transformá-la.” Para participar desse processo, o sujeito precisa levar em consideração os significados que emergem dos eventos de letramento. Nessa direção, podemos considerar alguns dispositivos em uma perspectiva de letramento crítico. A esse respeito, vejamos a figura abaixo.

Figura 1 - Dispositivos para práticas de letramento crítico



Os eventos de letramento ocorrem nas mais diversas esferas da sociedade, envolvem saberes múltiplos, comportamentos ímpares que são influenciados por contextos históricos ou atemporais. Mais uma vez, é necessário ressaltar que os sujeitos mobilizam as práticas de escrita que permitem a atividade interacionista, isso significa, como já citado, que se apropriam da linguagem com interesses comunicativos que são inerentes à vida no meio social.

Nesse sentido, os sujeitos sociais fazem uso da linguagem e a adequam a sua necessidade. É imprescindível salientar que as urgências cotidianas dos atos comunicativos exigem que os eventos de letramentos se efetivem para atender demandas diversas que definem relações de poder, ideológicas e sociais.

Os eventos acontecem mediante as necessidades interacionais dos sujeitos, isto é, são acontecimentos que mobilizam fatores como propósitos, intenções bem particulares dos grupos sociais envolvidos. Ainda é importante lembrar que cada sujeito agrega valor aos eventos a partir do momento que carrega consigo os traços identitários que compõem sua personalidade.

A prática de argumentação em sala de aula torna-se cada vez mais significativa quando se pensa numa aprendizagem dialógica (Freire, 1971, 1996, 2014, 2019). Com isso, o aprendizado é constantemente ressignificado porque ocorre dialogicamente à medida em que se permite interagir e analisar a construção dos saberes. É relevante discutir argumentação enquanto uma prática dialógica que faz parte da realidade de todos nós e deve ser observada como ocorre nos diversos espaços onde os envolvidos estão atuando.

Essa consideração implica pensar na articulação de saberes escolares e comunitários, promovendo uma escola participativa e democraticamente engajada com as necessidades formativas dos sujeitos envolvidos.

Embora ainda se tenha aquela visão de escola/sala de como ambiente “adequado” para o ensino de língua materna, é necessário ressaltar que o contexto é permeado de informações em tempo real e propício à interação entre os pares, posto a realidade sociocultural.

O trabalho árduo e complexo do ensino na educação básica é sempre desafiado pelas transformações ocorridas na sociedade moderna, haja seu papel essencial de conduzir o público ao convívio de forma a participar ativamente dessa sociedade como atores integrantes e não como meros coadjuvantes. Nesse sentido, a escola possui vínculos que lhe pertencem e exigem dela a diplomacia necessária para promover o trabalho eficiente no que diz respeito à emancipação de seus estudantes.

Ainda é esse ambiente escolar que proporciona múltiplas experiências e administra aspectos como “multiculturalismo”, “transculturalismo”, “fenômenos da nova sociedade” que

influenciam diretamente os comportamentos interacionais e precisam ser gerenciados por quem está envolvido no processo educacional. No entanto, os desafios aqui observados são perspectivas promissoras para o campo da educação por possibilitar uma aprendizagem dialógica.

Nesse sentido, o trabalho com argumentação é primordialmente dialógico por considerar a interação entre os pares como fator essencial a partir do momento em que se pensa no diálogo como um fio condutor desse processo.

Diante de diálogos argumentativos na escola, a troca de turnos entre os envolvidos promove a reflexão acerca de temáticas polêmicas, por exemplo. Permite a formulação de seu ponto de vista, a reformulação de suas ideias para defender esse ponto de vista, ou seja, as intervenções que agregam saberes são valiosas para toda e qualquer discussão. Nesse contexto, quem argumenta assume seu lugar de fala com base em suas ideologias construídas nesse processo. Desse modo, o compartilhamento de informação e a busca por conhecimento favorecem o aprendizado.

A discussão sobre argumentação e aprendizagem dialógica convida a pensar/entender que o professor é orientador de conhecimento, um promotor de variadas aprendizagens considerando o contexto informacional e tecnológico que se tem presente no cotidiano de todos. Não se pode pensar em sala de aula unificada, mas diversificada. Nessa perspectiva, a educação precisa e deve ser “libertadora”, “emancipatória”, proporcionar ao seu público um ensino que outorgue uma compreensão do mundo a sua volta.

Freire (1971) afirma ser o homem um ser transcendente em suas interações porque consegue se relacionar com seus pares e, a partir disso, é capaz de enxergar e superar reveses de suas vivências. É essa transcendência permite que esse homem vá além da sala de aula porque não é apenas nesse local que adquirimos conhecimento. Assim, voltamos a levantar a discussão sobre “educação emancipadora, libertadora” que agrega os mais variados conhecimentos e promove consciência social, ideológica necessária para o que se espera do processo educacional hoje. Desse modo,

A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação (Freire, 1971, p. 40).

Fica evidente que a interação dos sujeitos em seus contextos são fatores transcendentais,

conforme Freire (1971), porque os eleva em termos de conhecimento e compreensão mais ampla sobre os mais diversos temas. Não se trata apenas de compreender, mas também de se colocar no lugar do outro, de exercer empatia. Ainda segundo o autor, se integrar aos mais variados espaços faz desse homem um modo bem claro de se libertar e de se humanizar e, assim, cultivar tal transcendência.

Diante dessas reflexões, reiteramos a relevância de um ensino de argumentação perspectivado pelo letramento crítico. Essa conjugação ganha mais força quando o processo de ensino alicerça a aprendizagem dialógica.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, abordamos os aspectos metodológicos da nossa pesquisa, apresentando caracterização, universo, sujeitos, objeto de estudo, questões e objetivos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O trabalho do professor de Língua Materna é sempre um desafio. Diariamente é necessário refletir as metodologias e conteúdos que serão ministrados tendo em vista a missão de transformar o conhecimento em um significativo além da sala de aula. Assim, mudar o processo é buscar transformar esse conhecimento em algo mais robusto para que o aluno possa ter acesso aos mais variados métodos e, desse modo, apreenderem os assuntos que lhe são essenciais.

Desse modo, o ato de pesquisar é a aplicação de uma gama de conhecimentos previamente organizados e metodologicamente planejados no itinerário investigativo. Os resultados são obtidos com base em um trabalho minuciosamente realizado em torno do objeto de estudo, o qual convida o pesquisador e os sujeitos envolvidos a pensarem sobre suas dimensões de significados, sempre levando em consideração que o saber nunca estará esgotado, haverá sempre o que pesquisar e o que entender sobre aquele objeto.

Desse modo, em consonância com Minayo (2002, p. 16), compreendemos que a ação de pesquisar envolve “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” para contextualizar a pesquisa científica. Toda pesquisa tem sua natureza, e sua validação respalda-se nos pontos que a constitui. Sob essas considerações, destacamos que nossa pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista, centrada na pesquisa-ação de vertente etnográfica crítica.

A abordagem qualitativa tem em sua essência o caráter de aprofundamento dos conhecimentos articulados de modo tal que não pode ser calculado. Além disso, cabe citar Minayo (2002, p. 22) quando afirma que a referida abordagem “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Desse modo, a presente pesquisa está sendo desenvolvida com uma turma do 9º ano – ensino fundamental, da Escola Municipal Professora Maria Letícia Damasceno, do Município de Santana do Matos – RN, tomando como objeto de estudo o ensino de argumentação na escola, articulado à prática de letramento crítico, em aulas de Língua Portuguesa no 9º ano, da Educação Básica.

Assim, sob essa configuração metodológica e dentro desse viés qualitativo, permite investigar de modo aprofundado a articulação dos conhecimentos que não podem ser quantificados, ou seja, essa abordagem é capaz de apontar resultados em seu nível mais próximo da realidade. Nessa perspectiva, Gerhardt e Silveira (2009) asseveram que:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31).

Não se trata, portanto, de quantificação, mas sim de uma análise minuciosa de realidade desenhada na situação comunicativa. É imprescindível destacar que os objetivos são exploratórios, para que se possa ter familiaridade com o objeto da pesquisa, e descritivos para descrever o que é importante para o estudo. Essa caracterização é relevante para que possamos desenvolver a pesquisa-ação.

Pela natureza resolutiva e envolver todos os sujeitos, participando ativamente, a pesquisa-ação é necessária porque busca a resolução de um problema, já que objetiva aplicar uma intervenção. Nesse sentido, vale pontuar que,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os participantes são representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Por sua natureza interventiva, a pesquisa-ação busca interferir diretamente na realidade dos envolvidos por meio de ações colaborativas e coletivas que os circundam tendo em vista o aprendizado global.

Thiollent (1986) afirma que a pesquisa-ação é dialógica, ou seja, observa-se em sua aplicação os movimentos realizados pelos participantes. Nesse sentido, as provocações, os conflitos, as possíveis soluções surgem no decorrer dos eventos que vão ocorrendo. É importante salientar que a reflexão do pesquisador é necessária para que se levantem indagações que contribuam para a discussão e mudança no cenário.

É ainda válido pontuar que esses envolvidos na pesquisa são estudantes e professor/pesquisador que constroem o conhecimento partindo de experiências diversas, pessoais, culturais, sociais e políticas. Assim, cabe refletir a respeito do que Severino (2013) aponta:

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e uma análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas (Severino, 2013, p. 94).

Isso significa que o pesquisador está presente como uma espécie de narrador envolvido diretamente no processo e intervindo quando necessário. Tal consideração nos leva a pensar na relevância da pesquisa etnográfica.

Ainda nessa perspectiva, como bem afirma Thiollent (1986, p. 39), “A relação entre conhecimento e ação está no centro da problemática metodológica da pesquisa social voltada para a ação coletiva”, porque há a necessidade de planejar essa ação com base nos conhecimentos prévios e àqueles pretendidos a partir da intervenção.

Em um viés etnográfico, considerando o contexto da pesquisa, os participantes e a capacidade reflexiva do professor/pesquisador, parte-se da realidade social, ideológica, cultural posta entre os envolvidos para que se assumam uma subjetividade analítica. Em outras palavras, o pesquisador analisa subjetivamente o processo interativo entre esses envolvidos partindo de contextos reais de interação, ou seja, na concretude desses contextos.

Segundo Matos e Castro (2011) são pontos importantes para o desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica:

1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado (Matos; Castro, 2011, p. 49).

Nesse sentido, ao se voltar para um grupo de agentes de letramentos em suas interações sociais, o viés etnográfico promove reflexão e criticidade em torno das diversas ações que ocorrem nesse meio. Ainda nessa perspectiva, reitera-se o a participação social como um fator importante para a etnografia, tanto que Angrosino (2009) afirma

[...] é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo (Angrosino, 2009, p. 16)

É, portanto, nos comportamentos sociais que busca a observação desses grupos. A interação ali existente é um fio condutor para etnografia. Desse modo, essa pesquisa busca discutir o ensino de argumentação na perspectiva do letramento crítico e suas contribuições para a educação e cidadania por meio de diálogos argumentativos, unindo conhecimentos enciclopédicos e específicos dos mais variados, considerando os sujeitos envolvidos na comunidade escolar e na sociedade.

Inicialmente, a proposta de trabalho foi apresentada à direção da escola e à equipe docente, já que a parceria é essencial ao seu desenvolvimento, e a adesão desses envolvidos significa que o projeto terá apoio para ser implementado quando devidamente aplicado durante as etapas de nossa proposta de intervenção.

4.2 UNIVERSO DA PESQUISA E SUJEITOS ENVOLVIDOS

A nossa pesquisa tem como universo maior a Escola Municipal Professora Maria Letícia Damasceno, onde a professora-pesquisadora atua como docente. A escola fica localizada à Rua João Juvenal de Macedo, 44, Centro, Santana do Matos – RN. Está em funcionamento desde 7 de junho de 2000 e possui turmas de Ensino Fundamental - anos iniciais -, funcionando no turno vespertino; e de anos finais, nos turnos matutino e vespertino. A referida instituição dispõe de oito salas de aulas climatizadas, uma sala multifuncional, uma sala de leitura, uma cozinha e dois espaços reservados para depósitos. Em 2022, com recursos advindos dos eventos promovidos pela escola, foi possível instalar um sistema de monitoramento com 16 câmeras.

Figura 2 - Fachada da escola *locus* da pesquisa



Fonte: acervo da pesquisa (2022-2024)

Quanto aos sujeitos envolvidos, o grupo participante da pesquisa está dividido entre meninos (15) e meninas (12) de estatura mediana, variados entre brancos e pardos. O município tem uma considerável extensão territorial e, por esse motivo, a escola tem um número avultoso de alunos advindos das comunidades rurais. Desse modo, em torno de 10 alunos são da zona rural e viajam diariamente para assistir às aulas na sede do município. A turma, de uma maneira geral, possui grupos bem distintos quanto aos aspectos sociais e culturais tendo em vista o contexto local.

Figura 3 - Turma participante da pesquisa



Fonte: acervo da pesquisa (2022-2024)

Os estudantes, nesta pesquisa, são identificados por nomes de autores(as)/poetas e poetisas da literatura brasileira para resguardar as respectivas identidades, considerando os princípios éticos da pesquisa. Para buscar a adesão do grupo, foi realizada uma conversa sobre nosso projeto de pesquisa interventiva, objetivando convencê-los da relevância do trabalho a ser desenvolvido. Tivemos a adesão dos discentes, e destacaram a importância da proposta. Desse modo, os alunos envolvidos nesse processo estão devidamente matriculados na turma do 9º ano.

Destacamos que, durante a apresentação do projeto à turma, mostramos os devidos esclarecimentos sobre cada etapa a ser realizada e suas respectivas participações em cada uma

delas, sempre reiterando que eles estão sendo convidados e que a colaboração será significativa para o processo de ensino-aprendizagem diante das necessidades formativas deles. Observando preceitos éticos que norteiam a pesquisa, as questões burocráticas foram explicitadas de modo claro e objetivo para que todos compreendessem e que não ficassem dúvidas sobre a privacidade necessária e também o cuidado/empatia para com esses participantes. Nesse sentido, os responsáveis (os pais) foram informados/consultados sobre a participação de seus tutelados no referido projeto para que possam opinar.

É importante salientar que, considerando a sua natureza interventiva, a qual articula argumentação e letramento crítico numa perspectiva de prática social, enunciativa, dialógica e ideológica, envolvendo saberes escolares e comunitários, nossa pesquisa contou com a participação de outros atores sociais. Esses atores foram pensados pelos discentes, quando problematizamos sobre a colaboração de outros sujeitos para ampliar a discussão sobre a temática “violência na escola”, uma vez que a escola não tem como assumir isoladamente um debate sobre uma temática tão cara à sociedade. Justificamos a necessidade da interação com esses sujeitos, destacando a complexidade da problemática social, a qual não envolve só a escola, mas todo segmento social frente à uma realidade cultural local, regional e nacional.

Ainda nessa perspectiva, é imprescindível salientar que a presente pesquisa preza pelo respeito aos participantes, garantindo a liberdade de participação, a preservação da identidade/dados para que todos tenham asseguradas a confidencialidade, privacidade e sigilo.

4.3 OBJETO DE ESTUDO E QUESTÕES NORTEADORAS

Nossa pesquisa assenta-se nos seguintes aspectos norteadores:

OBJETO DE ESTUDO

- O ensino de argumentação na escola, articulado à prática de letramento crítico, em aulas de Língua Portuguesa no 9º ano da Educação Básica.

QUESTÕES NORTEADORAS

- Qual é a compreensão dos discentes do 9º ano da Escola Municipal Professora Maria Letícia Damasceno, Santana do Matos (RN), sobre o ato de argumentar na escola e na vida?

- Que procedimentos didáticos podemos adotar em nossas aulas de Língua Portuguesa para ampliar a consciência argumentativa e crítica dos discentes?

5 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nossa proposta de intervenção foi se estruturar em forma de projeto e oficinas de letramento. Na sequência, vejamos os procedimentos adotados para a realização da ação interventiva.

5. 1 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi construída a partir de procedimentos didáticos – dinâmica das necessidades formativas e oficinas de letramentos – considerando os anseios dos discentes em meio à preparação para o IFRN.

5. 1. 1 PROCEDIMENTO (1): DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES FORMATIVAS

Como se trata de uma pesquisa de natureza interventiva, o diagnóstico das necessidades formativas dos discentes é o ponto primordial para que a professora/pesquisadora tenha consciência de como deve planificar toda a condução didática. Logo, foi realizada de forma lúdica uma dinâmica intitulada: **Argumentar: o que é, qual sua importância.**

A realização da dinâmica teve como **objetivo diagnosticar a compreensão dos discentes sobre o ato de argumentação e sua importância.**

Nesse sentido, uma roda de conversa foi iniciada na sala de aula de modo descontraído para que os envolvidos relatassem um pouco sobre o conhecimento que eles possuíam. Nesse momento, voltamos nosso olhar para os saberes prévios do alunado.

Ao mesmo tempo que a discussão ocorria, também foram lançados questionamentos, e os discentes prontamente participavam ativamente. Embora tenham grande potencial argumentativo, ainda consideravam a argumentação como uma prática mais formal, visando os processos avaliativos e seletivos.

Reiteramos que as práticas argumentativas são corriqueiras e que diariamente nos vemos buscando convencer o outro em nossas ações, pois somos sujeitos sociais e há a necessidade dessas práticas. Tais provocações permitiram que eles pudessem associar suas atitudes nas convivências com os demais, seja em casa, na escola e nos espaços de lazer.

Logo, puderam perceber que estão argumentando em diversas ocasiões. Mesmo conscientes do poder de argumentação amplo, eles ainda viam o fator avaliativo muito forte,

mas sabemos que isso é consequência de um processo de ensino-aprendizagem que preza pelos números ao final de cada bimestre.

Antes de finalizar a roda de conversa, foi solicitado que eles registrassem as perguntas e respostas lançadas durante a discussão no caderno e entregassem à professora/pesquisadora.

Abaixo, apresentamos o registro desse momento dialógico.

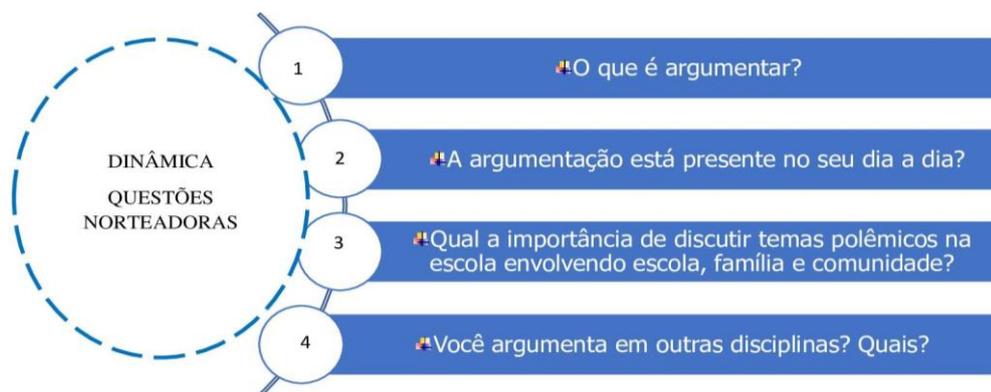
Figura 4 – Momento da “Dinâmica Argumentar: o que é, qual sua importância”



Fonte: Acervo da pesquisa (2022 - 2024)

Para a realização da dinâmica, apresentamos à turma as seguintes questões:

Figura 5 - Dinâmica: Argumentar – o que é, qual sua importância, questões norteadoras



Fonte: Elaborada pela autora

A partir da aplicação da dinâmica, tivemos condição de organizar os dados que apontam as necessidades formativas/saberes dos discentes. Na sequência, apresentamos os posicionamentos dos discentes e tecemos comentários analíticos.

Quadro 1 – Argumentação segundo os discentes

DISCENTE	O QUE É ARGUMENTAR
Cecília Meireles	É defender ou debater sobre algum tema com todos os dados e coisas verídicas.
Clarice Lispector	Defender um ponto de vista.
Auta de Souza	Defender um ponto de vista com informações válidas e verdadeiras.
Rachel de Queiroz	É meio que uma forma de você justificar/falar alguma coisa.
Marina colasanti	Argumentar é ter um papo com pessoas e meio que decidir e entrar em acordo.
Ruth Rocha	Argumentar é uma forma de organizar as coisas para argumentar.
Nísia Floresta	Defender um ponto de vista.
Adélia Prado	Expressar sua opinião no tema em que tá sendo discutido.
Cora Coralina	Argumentar é dar sua opinião com argumentos concretos ou não.
Mário de Andrade	Argumentar é apresentar algo sobre o assunto, dar ideias, algumas razões, lógicas etc...
Manoel de Barros	Argumentar é expor suas opiniões, apresentar seu ponto de vista.
Castro Alves	Conversar com as pessoas argumentando e dialogando entre as pessoas.
Gregório de Matos	Argumentar é dar sua opinião com argumentos concretos.

Aluísio de Azevedo	Dá a sua opinião e defender seu ponto de vista.
Chico Buarque	Uma afirmação acompanhada de justificativa ou como uma posição de duas afirmações opostas.
Paulo Leminski	Argumentar é para falar sobre uma coisa de outra, para argumentar tem que saber falar.
Nelson Rodrigues	Argumentar é dá sua opinião.
Rubens Braga	Apresentar fatos, ideias, razões, provas, etc...

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se que os estudantes em questão veem a argumentação de forma restrita, apenas como uma defesa de suas ideias. Nesse sentido, não houve menção à argumentação enquanto prática social, democrática, política, libertadora nem de modo superficial, até por ser ainda uma questão convencional ver o ato de argumentar de modo mais formal e para os processos seletivos.

Com a constituição dos dados associados ao quadro 1, temos em evidência uma realidade que nos instigou a levantar uma problemática relacionada ao ensino de argumentação na escola, ou seja, como conduzir um processo de ensino-aprendizagem atinente ao ato de argumentar que vá além do espaço escolar, tomando a argumentação como prática social e emancipatória? Que temática e problemática social poderiam oportunizar uma ação didática nesse sentido?

Nesse sentido, é importante ressaltar que o ensino-aprendizagem das práticas argumentativas deve estar atrelado a fatores críticos, reflexivos e ideológicos, promovendo educação libertadora. Como bem pontua Pacífico (2020), o estudante precisa ser “preparado para a vida”, a argumentação consciente proporciona isso, a partir do momento em que o argumentador tem a capacidade de refletir sobre o assunto.

Também é válido pontuar que a condução do trabalho com argumentação está orientada nos documentos oficiais e destaca que o aprendizado vá além de uma produção textual eficiente. Desse modo, “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” (Brasil, 2018) permite que estudante defenda seu ponto de vista partindo de argumentos bem construídos.

A segunda indagação realizada durante a dinâmica nos oportunizou os seguintes dados:

Quadro 2 – Argumentação e os espaços sociais

DISCENTE	A ARGUMENTAÇÃO ESTÁ PRESENTE NO SEU DIA A DIA?
Cecília Meireles	Sim. Principalmente para defender alguma tese que eu acredito ser correta.
Clarice Lispector	Sim, um exemplo disso é quando quero algo.
Auta de Souza	Sim, em uma conversa por exemplo, costumamos defender nossos pontos.
Rachel de Queiroz	Sim. Quando eu quero alguma coisa, eu falo meus argumentos.
Marina Colasanti	Sim, em história principalmente em trabalhos de apresentações com diálogos.
Ruth Rocha	Sim, por que é interessante fazer parte do dia a dia.
Nísia Floresta	Sim, em casa, quando eu quero algo, na escola em questões.
Adélia Prado	Sim. Alguns exemplos são quando queremos sair ou queremos alguma coisa, então argumentamos com nossos pais/professores.
Cora Coralina	Sim, argumentamos em casa, para dá opinião na escola também.
Mário de Andrade	Sim, principalmente quando é questão de comida.
Manoel de Barros	Sim, o que seria uma sociedade sem posicionamento ou sem opiniões.
Castro Alves	Minha argumentação é mais em casa.
Gregório de Matos	Sim, na escola e em casa.
Aluísio de Azevedo	Sim, eu costumo argumentar em discussão.
Chico Buarque	Sim, quando eu pergunto algo a alguém ao meu redor.
Paulo Leminski	Em casa/na escola talvez em casa não muito.
Nelson Rodrigues	Sim, em casa e na escola.
Rubem Braga	Sim, para pedir para sair aos meus pais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os participantes da dinâmica afirmam que a argumentação está presente no cotidiano, mas se limitam a dizer que argumentam apenas quando querem alguma coisa dos pais. Poucos possuem consciência crítica da argumentação na prática social. Essa constatação fortalece a problemática levantada anteriormente e aponta a necessidade de ressignificar o ensino de argumentação na escola, ampliando a consciência crítica dos meus discentes. Portanto, é essencial reafirmar que o professor e sua sala de aula devem ampliar os horizontes de seus estudantes, conduzindo-os pelos caminhos da curiosidade, permitindo que eles tenham a capacidade de “ocupar o lugar de autor” defendido por Pacífico (2020).

Quadro 3 – A importância da discussão de temas polêmicos na escola

DISCENTE	QUAL A IMPORTÂNCIA DE DISCUTIR TEMAS POLÊMICOS NA ESCOLA ENVOLVENDO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE?
Cecília Meireles	Mostrar o ponto de vista com dados e conhecimentos. E também é importante para o conhecimento geral.
Clarice Lispector	Adquirir conhecimento de diversos temas.
Auta de Souza	Ter uma visão geral, ajuda a adquirir conhecimento, e na compreensão de situações.
Rachel de Queiroz	Temas polêmicos chamam mais atenção e atraem mais interesse das pessoas.
Marina Colasanti	A importância é que prevenir e abrir o olho de outras pessoas.
Ruth Rocha	É importante discutir temas polêmicos para não causar polêmica.
Nísia Floresta	Compartilhar conhecimento
Adélia Prado	A educação pode melhorar discutindo polêmicas pois pode mudar o ponto de vista de algumas pessoas.
Cora Coralina	Tem importância para incentivar a solução disso.
Mário de Andrade	Pergunta com os alunos e escolhe apenas um tema.
Manoel de Barros	Expor opiniões, assim expandir conhecimento.
Castro Alves	A importância é para saber o que aconteceu entre o tema polêmico.

Gregório de Matos	São interessantes, resultados positivos.
Aluísio de Azevedo	Abordar a opinião de todos sobre o tema.
Chico Buarque	Para saber do que se trata
Paulo Leminski	Mas temas sim polêmicos para discutir temos que ter polêmica.
Nelson Rodrigues	São estimulantes.
Rubem Braga	Ficar sabendo do assunto e saber discutir.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação a esse ponto, é possível observar que os discentes reconhecem a importância da discussão de temas polêmicos apenas para conhecimento no âmbito educacional. A consciência crítica não foi evidenciada, fato que pressupõe que ainda não faz parte da realidade do aprendizado, pelo menos da maioria deles.

Essa questão nos faz refletir sobre a nossa prática pedagógica, instigando-nos a (re)pensar os procedimentos didático-pedagógicos com vistas à formação de consciência crítica da prática argumentativa articulando escola e comunidade, ou seja, atores sociais para discutir polêmica de interesse do alunado e que traga perspectiva de mudança social. Para se pensar esse aspecto, há, inclusive, a necessidade de articular os saberes/áreas de conhecimento presentes na vida escolar dos discentes.

Reiteramos a importância da resignificação da prática docente no que diz respeito à condução do estudante pelos múltiplos discursos que se fazem presentes no contexto deles. Nesse sentido, como bem pontua Aquino (2018), é essencial considerar a “heterogeneidade” do público-alvo e repensar essa prática para permitir a evolução do conhecimento, assim, “ele deixa de ocupar o centro orientador do ensino-aprendizagem dando espaço para a construção coletiva e colaborativa do conhecimento” ainda afirma a autora.

Os dados abaixo impulsionam a reflexão sobre o que foi apontado acima.

Quadro 4 – A argumentação nas áreas de conhecimentos na escola

DISCENTE	VOCÊ ARGUMENTA EM OUTRAS DISCIPLINAS? QUAIS?
Cecília Meireles	Sim, geografia e história são sempre as principais. Uso para debater sobre os temas.

Clarice Lispector	Sim, em história geografia, inglês e outras.
Auta de Souza	Sim, uso informações que comprovam o que estou falando em minhas respostas.
Rachel de Queiroz	Sim, mas só quando precisa.
Marina Colasanti	Em história, geografia entre isso sem diálogos sobre o tema.
Ruth Rocha	Sim, por que é argumentar em outras disciplinas.
Nísia Floresta	Sempre, principalmente em questões de justificar.
Adélia Prado	Sim, para justificar as respostas.
Cora Coralina	Sim, argumentar está presente em todos, tanto para discutir algo e dar opinião.
Mário de Andrade	Sim, em geografia.
Manoel de Barros	Sim, nada acontece sem nenhum argumento.
Castro Alves	Sim, principalmente com os professores.
Gregório de Matos	Sim, matemática, ciências, história.
Aluísio de Azevedo	Não.
Chico Buarque	Sim, todas.
Paulo Leminski	Sim, eu argumento em outros lugares.
Nelson Rodrigues	Matemática, história, ciências.
Rubem Braga	Sim, em geografia.

Fonte: Elaborado pela autora.

As disciplinas mais citadas foram, na ordem, Geografia, História, Matemática e Ciências. Nessa direção, mostraram, assim, que há presença de argumentação além da aula de português. Essa constatação mostra ainda mais a importância de articular todas as áreas do conhecimento num projeto de letramento voltado às práticas argumentativas na escola e na sociedade. Os dados construídos são relevantes para impulsionar uma prática argumentativa como ação social, fato que envolve acionar um sistema de conhecimento para se discutir e construir posicionamentos a partir de discursos/vozes/referenciais históricos, ideológicos etc.

Nessa perspectiva, argumentar não se limita à disciplina de português. Também é trabalho de outros componentes curriculares, visto que para argumentação está presente nas orientações e demandas pedagógicas de outras disciplinas, por exemplo, nas provas discursivas, nos debates realizados em sala de aula etc. A própria BNCC aponta a relevância de uma interação mais ampla com outros interlocutores, principalmente com professores, para se trabalhar a argumentação no âmbito da vida escolar em conexão com a realidade sociocultural do alunado.

De modo geral, defendemos que os dados construídos nesse primeiro momento nos apontaram caminhos para planificar nossa proposta de intervenção. Nesse sentido, de forma colaborativa, discentes e professora discutiram sobre a viabilidade de um projeto de letramento voltado às práticas de leitura e de escrita argumentativas, considerando a argumentação em uma perspectiva de letramento crítico e as demandas do alunado diagnosticadas. Na sequência, descrevemos o projeto de letramento organizado.

5.1.2 PROCEDIMENTO (2): PROJETO DE LETRAMENTO

A nossa proposta de intervenção tem como princípio norteador um projeto de letramento. O projeto toma como ponto de partida “práticas de linguagens argumentativas em uma perspectiva do letramento crítico”.

A realização do projeto de letramento se apresenta para nós como sendo de suma importância para organizarmos ainda mais de forma sistemática uma perspectiva de ensino de argumentação para turma de 9ª ano – ensino fundamental – Educação Básica e porque concordamos com Santos-Marques e Kleiman (2019) quando argumentam que:

Os projetos de letramento podem implementar mudanças necessárias ao trabalho com práticas discursivas voltadas para a participação social crítica, pois desenvolvem, nos sujeitos, um espírito de cooperação e co-responsabilidade em relação àquilo que realizam, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de sua auto-estima e autoconfiança. Esses projetos viabilizam a resignificação das práticas letradas desenvolvidas na escola, contribuindo para que haja um maior e mais profundo diálogo entre a escola e outras instituições, a escola e outras esferas de atividade (Santos-Marques; Kleiman, 2019, p. 22).

Considerando seus princípios e aspectos norteadores (Oliveira; Tinoco; Santos, 2011), o projeto de letramento nos oportuniza (re)pensar quem são os sujeitos envolvidos, suas posições sociais, seus traços identitários, seu contexto de cultura, posicionamentos ideológicos,

dentre muitos outros aspectos que configuram, também, a argumentação como prática social e aspectos teórico-práticos do letramento crítico.

A escolha da temática “violência na escola” partiu do interesse dos alunos a partir de dois motivos: o primeiro, como eles estavam em processo de preparação para o Exame de Seleção do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), acreditavam que esse tema seria cobrado em uma produção de artigo de opinião, gênero discursivo geralmente solicitado nesse contexto de produção textual escrita.

Esse acreditar dos discentes se justifica posto que a temática estava no cerne do debate político, midiático etc. O segundo motivo, muito relacionado ao primeiro, diz respeito a grande ocorrência de violência na escola em âmbito nacional no ano de 2023, fato que chamava a atenção de muitas pessoas, inclusive dos próprios discentes.

A esse respeito, no ano de 2023, a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte lançou uma campanha educativa na imprensa, destacando o projeto **“Dia da Paz e Gentileza nas Escolas”** e a peça publicitária **“Não adianta só as escolas se protegerem com segurança, se em casa o seu filho se isola de você”**.

Conforme a Assembleia Legislativa, o “Dia da Paz e Gentileza nas Escolas” tem como objetivos desenvolver ações e campanhas educativas, de conscientização e valorização da vida, dirigidas às crianças, aos adolescentes e à comunidade envolvida; e implantar, especialmente neste dia, ações voltadas à promoção da harmonia e da paz entre a comunidade escolar.

Nesse sentido, considerando a atualidade e emergência de debate sobre essa problemática social preocupante, colaborativamente discentes e professora-pesquisadora, em processo de escuta e provocações, começaram a articular um conjunto de ações para ampliação de saberes e competências argumentativas sobre a temática escolhida, envolvendo escola e comunidade, articulação defendida pelos alunos no momento em que começamos a pensar nas estratégias.

Nessa perspectiva, assumimos uma prática pedagógica crítica, um processo de ensino-aprendizagem voltado para resolução de problemas, alicerçada em experiências coletivas. A esse respeito, destacamos:

No ensino orientado para a resolução de problemas, o aluno ganha força e assume um plano significativo no processo educativo. É ele quem busca respostas para um problema real vivenciado ou identificado por ele e/ou pelo professor. Para a resolução de problemas, o aluno recorre a seus conhecimentos prévios, busca novos conhecimentos e integra-os à situação a ser compreendida. O princípio básico desse modo de aprender reside na consciência de que o aprendizado do ser humano se faz a partir de experiências

de seu cotidiano – aprende-se, resolvendo problemas, o que implica atividade, criatividade e enfrentamento de situações novas. Nessa prática, o professor funciona como gestor das ações coletivas e orientador dos alunos preocupados em ‘aprender a aprender’ (Oliveira; Tinoco; Santos, 2011, p. 43).

Considerando os apontamentos acima, frisamos que nosso projeto de letramento se organiza a partir de oficinas de letramentos concebidas a partir de Santos-Marques e Kleiman (2019), conforme compreensão abaixo.

Pedagogicamente, compreendemos oficina de letramento como um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita. Diz respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por gêneros discursivos, materializados em textos orais e escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala. Na planificação desse tipo de oficina ou de qualquer unidade didática, a determinação do objetivo é central (Santos-Marques; Kleiman, 2019, p. 25).

As oficinas estão estruturadas em eventos de letramentos a partir de diferentes práticas de leitura, de oralidade e de produção textual. Na sequência, vejamos o conjunto de oficinas e dados construídos.

5.1.3 PROCEDIMENTO (3): OFICINA MEU PONTO DE VISTA – PRODUÇÃO TEXTUAL INICIAL

Nossa primeira oficina teve curta duração, basicamente 02 aulas, e **objetivou diagnosticar a construção argumentativa dos discentes ao assumirem um posicionamento sobre a temática “violência na escola”, desenvolvendo a produção textual inicial de um artigo de opinião.**

A produção foi realizada em forma de simulado, assemelhando-se a um momento de aplicação de uma prova de exame seletivo, a exemplo da prova de produção textual do IFRN. Consideramos esse contexto partindo das motivações dos discentes já relatadas anteriormente sobre esse exame de larga escala em contexto potiguar.

Nesta oficina, a professora realizou as seguintes etapas:

1ª Etapa: Apresentação da proposta e produção do artigo de opinião, conforme demonstração abaixo.

Figura 6 – produção inicial

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS**Texto I**

Toda semana são noticiados casos de violência nas escolas brasileiras. Infelizmente, o problema não é um exagero criado pela mídia, e sim uma realidade enfrentada diariamente por milhares de professores das redes pública e privada. Entre os casos mais comuns de violência, podemos citar as ameaças feitas por alunos a professores, sobretudo por conta do baixo rendimento escolar. Uma nota abaixo da média nem sempre é entendida como um alerta para que o aluno melhore e estude com mais afinco – para muitos estudantes, a nota é compreendida como ofensa pessoal. Alguns ficam no enfrentamento verbal, enquanto outros partem para agressão física ou danos a bens do professor, sobretudo carros (pneus furados são relatos comuns). Depredações a patrimônios da escola e arrombamentos de salas também integram o vasto rol de atitudes violentas no ambiente escolar. (...) Os casos de bullying - a violência moral entre os próprios alunos – também chocam educadores e familiares, inclusive ultrapassando os muros da escola e chegando ao ambiente virtual, onde situações vexatórias de alunos podem ser acessadas por qualquer pessoa.

<https://www.revistaoprofessor.com.br/wordpress/?p=102>

Texto II

% Sofreram pessoalmente violência em suas escolas no último ano (total tipos de violência estimulados)				
	ESTUDANTES		PROFESSORES	
	2017	2019	2017	2019
Agressão verbal	27%	17% ↓	44%	48% ↑
Agressão física	9%	7% ↓	5%	5%
Furto / Roubo	6%	4% ↓	6%	8% ↑
Bullying	13%	22% ↑	8%	16% ↑
Discriminação	3%	6% ↑	9%	15% ↑

[https://s2.glbimg.com/Bm1Q0srMlzm4GTen8fiLkX4XH8k=/0x0:1014x616/984x0/smart/filters:strip_icc\(\)/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH_59edd422c0c84a879bd37670ae4f538a/internal_photos/bs/2019/9/v/hw7sBGSHaL232nWnsZWA/pesquisa-2.png](https://s2.glbimg.com/Bm1Q0srMlzm4GTen8fiLkX4XH8k=/0x0:1014x616/984x0/smart/filters:strip_icc()/i.s3.glbimg.com/v1/AUTH_59edd422c0c84a879bd37670ae4f538a/internal_photos/bs/2019/9/v/hw7sBGSHaL232nWnsZWA/pesquisa-2.png)

Texto III

30-3-2023 – Em Tenoné, Belém, um estudante de 17 anos, do 1º Ano do Ensino Médio, desferiu ao menos três golpes de faca contra um colega de turma. Uma testemunha relatou que a motivação para o ataque teria sido uma desavença por conta da vítima ter arremessado bolas de papel no agressor. A Polícia Militar foi acionada e, após vistoriar a mochila do agressor, os policiais encontraram outras armas brancas, como uma machadinha, um estilete e mais uma faca. (...) O agressor foi encaminhado para a Divisão de Atendimento ao Adolescente (Data) para prestar esclarecimentos.

Disponível em: <https://dol.com.br/noticias/policia/802664/aluno-que-esfaqueou-colega-carregava-machadinha-na-mochila?d=1>. Acesso em 31.mar.2023. Adaptado.

Texto IV

Morreu na segunda-feira, 27-3-2023, a professora Elisabeth Tenreiro. Ela lecionava na escola Thomazia Montoro, em São Paulo, e tinha sido esfaqueada por um aluno de 13 anos. Ela chegou a ser encaminhada para o Hospital de Urgência, mas não resistiu aos ferimentos. (...) Elisabeth era professora desde 2013 e dava aulas de Ciências.

“Elisabeth chegou contribuindo ativamente com a instituição ao longo de quatro décadas de trabalho na área de planejamento e desenvolvimento de atividades”, disse o governo.
Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/noticias/professora-morre-ataque-com-faca-escola-sp-16591770>. Acesso em 31.mar.2023.

Texto V



Fonte: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2016/04/charge-violencia-nas-escolas.html>

PROPOSTA

Considere os textos desta prova e o seu conhecimento prévio sobre a temática em foco para produzir um artigo de opinião em que se posicione sobre a seguinte questão: **A violência na escola é uma problemática que diz respeito a toda sociedade?**

ORIENTAÇÕES E CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

Ao escrever seu texto, use caneta esferográfica azul ou preta, escreva com letra legível e identifique-se apenas no local indicado. Você poderá utilizar informações presentes nos textos da prova, sem, contudo, se limitar a copiar integralmente trechos desta avaliação. Além disso, não faça desenhos e/ou marcas na Folha de Resposta da questão discursiva. Lembre-se de que seu texto será avaliado, considerando-se os seguintes critérios:

- A) produção do gênero textual proposto no comando da questão;
- B) presença de marcas características do gênero textual solicitado;
- C) uso da variedade linguística adequada ao gênero textual solicitado e à situação de comunicação;
- D) uso adequado de elementos coesivos;
- E) coerência entre o ponto de vista defendido e os argumentos apresentados;
- F) consistência argumentativa.

Você será penalizado em até 10 (dez) pontos se, em sua produção textual, desprezear os direitos humanos. Sua produção só será corrigida se tiver mais de 08 (oito) linhas autorais.

Fonte: elaborado pela autora

Nesta primeira etapa, a professora oportuniza aos discentes a ativação de conhecimentos prévios sobre a temática em pauta para a construção de um ponto de vista e consistência argumentativa, levando em consideração que a turma, no ano anterior, estudou o gênero artigo de opinião, essa ativação recai também sobre o que eles já sabem a respeito do gênero em tela.

No conjunto da proposta, aos discentes é conferido um lugar de fala, de engajamento, ao dialogar com dados e vozes presentes, ativando e integrando conhecimentos. Conforme Kummer e Hendges (2020), a proposta instiga problematizar significados/representações expressas nos textos, considerando outras situações/visões de mundo possíveis; intertextualizar, levando em conta outros textos e discursos sobre a temática.

Após a realização da produção textual inicial, a professora/pesquisadora passou para a segunda etapa.

2ª Etapa: Leitura e análise das produções dos discentes. Nesse momento, a professora-pesquisadora fez uma leitura/análise dos artigos produzidos, observando como se deu a apresentação e defesa do ponto de vista e a construção argumentativa, considerando o repertório construído. Na sequência, de modo geral, apresentamos comentários analíticos sobre os artigos de opinião produzidos pelos alunos. As fragilidades observadas nos instigaram a pensar a oficina seguinte. Então, passemos aos pontos observados.

As produções iniciais dos estudantes levaram em consideração o contexto em que estão inseridos. Na visão deles, violência escolar resume-se a atos violentos e agressão física, o que não chega a ser um equívoco, no entanto, é preciso compreender a violência psicológica com um aspecto presente e propulsor de violência física futura.

Em alguns posicionamentos dos estudantes é possível observar que consideram o “bullying”, jogos online como fatores que desencadeiam violência no âmbito escolar. Citam possíveis pressões psicológicas sofridas, ameaças. Nessa perspectiva, é importante entender que essas ações são resultado de um processo provocado também no ambiente em que os envolvidos interagem. A violência psicológica é um fator determinante para que esses atos violentos ocorram, como vários casos por eles citados acompanhados através dos meios de comunicação.

Mesmo identificando que a violência psicológica é uma realidade, a violência física ganha maior notoriedade nos textos analisados. Reconhece-se indiretamente a agressão física como algo real, presente e cruel.

Uma observação nítida nos textos é o fato de que eles veem a violência na escola como um fato muito distante da realidade deles, haja vista não ser comum casos de grande repercussão na cidade. Nessa perspectiva, os posicionamentos são com base em acontecimentos distantes que ganharam notoriedade pela barbaridade que foram.

Embora considerem haver necessidade das possíveis vítimas se abrirem com os pais a respeito da violência, não reconhecem a função da família importante o suficiente para ser envolvida ativamente na resolução. Ainda que considerem a temática relevante, para eles, apenas o Estado e outras autoridades têm competência para buscar meios eficientes de combater essa violência.

Nesse sentido, a necessidade de debater a temática de forma mais aprofundada e direcionada surgiu partindo daquelas produções. Considerando o posicionamento deles, a consciência crítica e reflexiva um tanto imatura para uma escrita eficiente e a organização textual um pouco comprometida, levantou-se a possibilidade do trabalho com oficinas que priorizasse a leitura de gêneros argumentativos com foco na temática “violência na escola” para ampliar a compreensão da importância do debate com a comunidade escolar e os atores sociais.

É também relevante considerar a importância da escrita como foco dominante, no entanto, é crucial que seja repleta de significados. Logo, para que essa escrita agregue o conhecimento, precisa estar associada ao contexto dos estudantes e tomada como prática social.

A leitura e análise dos artigos de opinião de autoria dos alunos apontaram a necessidade

de envolver os discentes em práticas de leituras argumentativas a partir de gêneros distintos que abordam a temática “violência na escola”, ampliando, assim, competências argumentativas e firmando novos diálogos com outras vozes/textos. Nesse sentido, passemos à próxima oficina.

5.1.4 PROCEDIMENTO (4): OFICINA LENDO E ANALISANDO GÊNEROS DO DISCURSO ARGUMENTATIVOS

Esta oficina de letramento tomou como **objetivos centrais a) compreender a argumentação como prática social para o exercício da cidadania; b) ler e analisar criticamente gêneros argumentativos sobre a temática violência na escola e c) apresentar considerações sobre a temática violência na escola, pensando em mudança social.**

Dessa forma, a partir do letramento crítico, o(a) estudante foi convidado(a) a participar do debate que envolve a problemática social em questão, analisando práticas de linguagem argumentativas a partir dos seguintes gêneros: charges, carta aberta, editorial e artigo de opinião. Destacamos que além da temática “violência na escola”, outras temáticas também foram abordadas, sobretudo, no momento de análise de charges.

A oficina teve duração de 10 aulas de 50 minutos e concentrou-se nos seguintes objetos de aprendizagem: argumentação, ponto de vista e construção argumentativa.

Em seus aspectos metodológicos, a condução da oficina se deu por meio de debate, discussões, instigando nos discentes a capacidade reflexiva e crítica voltada à leitura e à análise de gêneros do discurso argumentativos com foco na temática “violência na escola”. Durante a realização da oficina, usamos como recursos datashow, notebook, aparelho de celular, quadro branco, pincel para quadro branco, folhas de ofício, canetas e internet. A oficina aconteceu na sala multifuncional da escola.

Nesta oficina, a professora realizou as seguintes etapas:

1ª Etapa: Antes da leitura e análise crítica dos gêneros argumentativos, a professora/pesquisadora realizou com a turma um bate-papo sobre argumentação e participação social. Neste momento, colaborativamente, os sujeitos envolvidos discutiram sobre o ato de argumentar na vida cotidiana, pensando em suas razões, consistência de ponto de vista e contribuições para possível mudança social.

A professora/pesquisadora destacou que a argumentação não é apenas um ato dedicado aos processos seletivos, embora seja um dos fins. Nesse sentido, é imprescindível que as

habilidades de leitura e escrita sejam de fato eficientes para um sujeito/cidadão consciente de sua participação na sociedade, seu lugar de fala nos diversos contextos em que está inserido.

A docente também frisou que o uso da linguagem também é um propulsor dos discursos de poder assumidos em seus posicionamentos e que vão apontar traços sociais e culturais que formaram tais sujeitos em meio às suas vivências. O ambiente escolar é um espaço de resistência, interação e formação crítica dos estudantes e deve provocar a todo momento as discussões que são parte da realidade deles.

À vista disso, o reconhecimento do direito de fala, de defesa de seus direitos, seu papel enquanto cidadão é essencial para o convívio em sociedade e, portanto, o exercício consciente da cidadania, em outras palavras, as relações dialógicas devem ser identificadas por eles.

Considerando a argumentação enquanto uma prática social que permite ao sujeito senso crítico e reflexivo,

Durante o bate-papo, as provocações aventadas foram fios condutores para aguçar questionamentos e reflexões que permitiram a compreensão de que o desenvolvimento desse senso crítico e reflexivo não deve se limitar à sala de aula, mas sim, contemplar as mais variadas esferas sociais e práticas de linguagem.

Nesse sentido, o bate-papo se estruturou a partir das seguintes provocações:

- A) Quando as pessoas argumentam, o que elas fazem?
- B) Como vocês imaginam a construção da argumentação em gêneros discursivos argumentativos? E quando abordam a temática “violência na escola”, como vocês pensam a construção de dados para a defesa de um ponto de vista?

Os discentes apresentaram significativas considerações e para ampliar ainda mais a consciência crítica do alunado, a professora/pesquisadora realizou a segunda etapa desta oficina.

2ª Etapa: Esta etapa voltou-se para a leitura e análise de gêneros argumentativos. Inicialmente, a professora provocou na turma uma discussão sobre a presença da temática “violência na escola” nos textos, em gêneros argumentativos, levando os discentes a presumirem conteúdos, pontos de vistas, discursos, a maneira como a argumentação é construída etc.

De maneira prática, os alunos realizaram a leitura e análise crítica de gêneros argumentativos diversos, posicionando-se sobre seu conteúdo e construção argumentativa. A professora destacou a importância de eles terem consciência da importância desses debates/leituras, compreendendo que já estão argumentando para participar dessa temática polêmica que faz parte da vida em sociedade.

Para nortear a leitura dos gêneros, a professora lançou as seguintes questões:

- O que os gêneros dizem sobre a temática “violência na escola”?
- O que os dados presentes nos gêneros mostram sobre a nossa sociedade?
- Qual a posição das pessoas sobre violência na escola?
- Como as pessoas (crianças, adolescentes, pais, professores, etc.) e os lugares (país, Estado, comunidade, escola e instituições em geral) são representados nesses textos sobre violência na escola?

Ainda para ampliar o letramento crítico dos discentes, considerando a prática de leitura argumentativa dos gêneros, a professora provocou reflexões sobre:

- O que é um gênero discursivo argumentativo?
- Que elementos estão presentes no gênero discursivo argumentativo?

Desse modo, a provocação envolveu pensar:

- pontos de vista apresentados nos gêneros, considerando as escolhas linguísticas/textuais/discursivas;
- os sujeitos envolvidos;
- a construção argumentativa (estratégias argumentativas);
- o contexto de produção, divulgação e circulação dos gêneros;
- a temática, considerando aspectos culturais, geográficos, etc.
- os discursos presentes;
- a maneira como as pessoas agem no mundo nos/pelos gêneros argumentativos;
- a relação da temática com as vivências/experiências dos discentes na/fora da escola.

Nesse sentido, destacamos que os gêneros discursivos (charges, editorial, carta aberta, artigo de opinião) que constituíram este momento de letramento crítico estão disponíveis nos anexos.

Em relação aos gêneros discursivos argumentativos apresentados, este momento da oficina apontou que, apesar de conhecer a maior parte deles, os estudantes ainda os confundiam no que se refere à estrutura e às funções sociais. Para facilitar a identificação, foi explicado sobre estrutura, tipologia e propósito comunicativo. Esses aspectos foram pontuais para a compreensão ampla daqueles gêneros.

Por consequência, o artigo de opinião foi o gênero que mais despertou a curiosidade dos estudantes, por ter sido cobrado nos últimos anos em processos seletivos para o IFRN e ser o foco deles naquele momento. Para melhor entendimento, foram apontadas particularidades do referido gênero, por exemplo, estrutura, o posicionamento e, principalmente, como a coesão e a coerência do texto são importantes para construção da argumentação.

Assim, foi evidenciado que não basta ter um ponto de vista definido. É também imprescindível ter consciência crítica e reflexiva a respeito do contexto, associar o conhecimento de mundo em relação ao que é debatido/estudado dentro da sala de aula, saber articular as palavras com coesão e coerência para que o leitor veja que o texto foi elaborado com bases bem fundamentadas.

É fundamental observar o poder crítico e reflexivo dos estudantes, é também esse aspecto que vai conduzir a argumentação eficiente. Considerando o ato de argumentar como um fator presente no nosso cotidiano, é necessário aguçar o sabor do poder de convencer e persuadir o outro através das palavras.

Nessa perspectiva, como bem pontua Abreu (2013), “convencer é construir algo no campo das ideias” e “persuadir é construir no campo das emoções, é sensibilizar o outro a agir”. A intencionalidade em torno da argumentação é um fator importante, porque é a partir disso que observamos a evolução do letramento crítico tão necessário para o conhecimento do estudante. É através dessa criticidade que ele reúne dados, fatos, informações confiáveis, reflete sobre outros textos, para construir seu texto e, desse modo, alinhar sua crítica ao seu posicionamento.

O processo discursivo da argumentação é permeado pelas vivências dos sujeitos, então é possível que os textos possuam marcas bem peculiares de ideologias sociais e políticas. O processo discursivo em torno dessa argumentação é promovido pela troca de saberes, nessa perspectiva, as provocações ocorrem de acordo com os interesses ali identificados.

Considerando a argumentação uma prática social, como bem já foi defendido nesta pesquisa, e por meio do letramento crítico objetiva-se a formação de um sujeito interativo que questiona, reflete, evidenciando as relações de poder tão marcantes na sociedade.

É importante salientar que numa sala de aula, a multiplicidade dos sujeitos é um aspecto que permite a contemplação dos muitos diálogos. O letramento crítico, por sua vez, proporciona a compreensão do mundo ao possibilitar que esses sujeitos questionem sua realidade e nunca se calem diante das suas dúvidas, sendo essa a capacidade de um letramento eficiente, como bem aponta Aguiar (2021) “A partir da prática constante desse exercício de duvidar, desconfiar dos discursos/textos e sempre buscar os porquês, cremos que ocorrerá a formação de um outro indivíduo, um que tenha um novo olhar para o mundo e para si mesmo”, ou seja, o ato de contestar mostra nosso lugar no mundo.

O propósito comunicativo também é um fator que interfere diretamente nas escolhas dos envolvidos. Os gêneros trabalhados nessa oficina são especialmente argumentativos e, por isso, sua produção deve ser repleta de intenções por parte de seu produtor. Segundo Marcuschi (2008), “os gêneros textuais apresentam objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”, pois se trata de entidades que estão em nosso cotidiano antes mesmo de nos darmos conta de sua real função social.

Também é importante salientar que o estudo dos gêneros na educação básica perpassa o ensino formal e puro, mas precisa considerar as necessidades do público-alvo. É preciso analisar os interesses desse grupo e planejar o trabalho para de fato contemplar o conhecimento de modo eficiente. Para Marcuschi (2008) “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão de sociedade, e ainda tenta responder questões de natureza sociocultural no uso da língua”, porque leva em consideração sobre o que escreve; quem escreve; para que escreve.

A articulação entre argumentação, letramento crítico e gênero a ser produzido percorre um caminho de muito planejamento do professor de Língua portuguesa, para que esse trabalho seja eficiente é necessário ressignificar a prática pedagógica buscando sempre o conhecimento. Entender seu alunado é também essencial para adequar esse planejamento à medida em que a demanda exigir.

Com a conclusão da oficina anterior e considerando os apontamentos sobre a argumentação como prática social além da escola, os discentes colocaram a necessidade de

ampliar o debate sobre violência na escola envolvendo atores sociais locais. Nessa direção, elaboramos a oficina abaixo.

5.1.5 PROCEDIMENTO (5): OFICINA ARTICULANDO VOZES E POSICIONAMENTOS

Ainda considerando a argumentação como uma prática social diária de sujeitos em seu contexto de vivência para exercer a cidadania a que tem direito, esta oficina reuniu atores sociais com propriedade e experiência para tratar sobre a temática “violência na escola”, articulando assim saberes escolares e experiências de sujeitos que atuam na comunidade em várias atividades profissionais.

O objetivo central da oficina consistiu em articular vozes e posicionamentos sobre a temática “violência na escola”, construindo um debate com atores sociais. A oficina teve duração de 8 aulas de 50 minutos.

Os aspectos metodológicos aqui adotados consistiu em ampliar a compreensão dos aspectos envolvidos, discutir a temática de modo reflexivo e crítico, pensar nos atores sociais e suas contribuições tanto para a educação escolar quanto para a formação social, reconhecer o poder do debate como forma de alerta para contribuir no combate à violência na escola.

Para esta oficina foram utilizados os seguintes recursos: sala multifuncional; datashow; notebook; aparelho celular; quadro branco; pincel para quadro branco; folhas de ofício; canetas.

Nesta oficina, a professora realizou as seguintes etapas:

1ª Etapa: Nesta etapa, discentes e professora realizaram um momento de discussão, refletindo sobre a atuação de agentes de letramentos que podem trazer ricas contribuições sobre o debate que envolve a temática “violência na escola”. Logo, os alunos viram uma significativa oportunidade de ampliar os diálogos, construir novas perspectivas argumentativas e alinhar a consciência crítica sobre fatores sociais, históricos, culturais e identitários envolvidos nessa questão polêmica.

Após todo o diálogo sobre a presença de alguns agentes de letramentos, os discentes colocaram a necessidade de convidar os seguintes atores: diretor escolar, psicóloga, policial civil, secretária de educação e professores dos respectivos horários do dia escolhido para o evento/debate, etapa seguinte.

Para manter contato com os agentes de letramento selecionados, os discentes realizaram a produção textual de alguns gêneros discursivos, cumprindo, dessa forma, funções sociais em

face à essa necessidade de interação e intercâmbio de conhecimento. Assim, foram produzidos ofícios, memorandos e convites, enviados a cada um deles com objetivo de convocá-los/convidá-los para o debate. Os referidos gêneros estão disponíveis nos anexos desta dissertação.

Na sequência, vejamos como se deu o desenvolvimento da segunda etapa desta oficina.

2ª Etapa: Nesta etapa, o foco da oficina consistiu em articular vozes e posicionamentos sobre a temática “violência na escola”, construindo um debate com agentes de letramentos.

Para a realização deste momento, contamos com a presença de agentes de letramentos devidamente convidados pelos alunos através de gêneros por eles produzidos. Para organizar melhor o momento de conversa/diálogo, os discentes, previamente, foram orientados a elaborar uma lista de perguntas referentes ao papel de cada um deles, no sentido de promover uma cultura de paz nas escolas, ações que combatam a violência e que evitem os possíveis constrangimentos geradores dessa violência, anseios em geral.

Na sequência, conforme figura abaixo, apresentamos as perguntas elaboradas previamente pelos estudantes para o momento de debate com os agentes de letramentos.

Figura 7 - Perguntas elaboradas pelos estudantes para o debate com os agentes de letramentos

PERGUNTAS PARA OS DIRETORES

- De que maneira vocês lidam em situações onde o aluno resolve abandonar os estudos
- De que forma vocês pretendem incentivar seus estudantes a enxergar os estudos de forma mais leve?
- Como vocês lidam com brigas mais intensas?
- O que vocês fazem para motivar a harmonia entre os alunos?

PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES

- Como você acha que a escola pode lidar com isso?
- Como você acha que a violência na escola afeta o desempenho dos alunos?
- Você acha que a escola pode ter alguma influência nisso?
- De que forma os pais podem ajudar a lidar com isso?
- Como a violência na escola pode influenciar na vida em sociedade do aluno?

PERGUNTAS PARA A PSICÓLOGA

- Que gatilhos são suficientes para causar ataques em escolas?
- Essas pessoas podem apresentar sinais visíveis para colegas e professores?
- Como os familiares podem identificar sinais de comportamentos característicos/violentos?
- Quem são as pessoas mais suscetíveis a planejar e efetivar um ataque em uma escola?
- Como promover uma cultura de paz entre os colegas?

PERGUNTAS PARA O POLICIAL CIVIL

- O que acontece em um caso de massacre em escolas?
- A violência na escola acontece constantemente?
- Qual foi o caso mais pesado de violência na escola que você acompanhou ou atuou como policial civil?
- Quem comete violência na escola é punido de que forma?
- Quais os mecanismos para identificar e combater?

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

- Como a secretaria de educação vê a violência na escola?
- De que forma buscam identificar os problemas dentro das escolas?
- Você como pessoa, considera o tema relevante?
- A sua secretaria já teve que resolver algum problema com violência dentro das escolas do município?
- Que projeto para combater a violência nas escolas a secretaria junto com a prefeitura já desenvolveram ou desenvolvem

A partir desse conjunto de questões, os discentes tiveram oportunidade de dialogar com os agentes de letramentos, refletindo sobre a contribuição deste momento. Dessa forma, a professora lançou algumas provocações, a saber:

- O que vamos absorver de informação a partir desse momento?
- Que contribuições são essenciais para o nosso conhecimento?
- O que levaremos para a reescrita do artigo de opinião?
- O que levaremos para a vida social?

Essa segunda etapa foi muito importante para ampliação do letramento crítico dos discentes e fortalecimento do ato de argumentar, posto que tiveram a oportunidade de confrontar ponto de vista, refletindo sobre posicionamentos assumidos. Dessa forma, retomamos o pensamento de Carbonieri, quando destaca que:

O letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que, porventura, surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros e inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais (Carbonieri, 2016, p. 133).

O debate realizado com os atores sociais também trouxe uma maior compreensão para os discentes sobre a necessidade de olhar para a argumentação além da escola, além de exames seletivos. Um olhar considera o ato de argumentar inerente à vida, à prática social e à participação do sujeito nas tomadas de decisões que movem a sociedade, participando, assim, de um ato de cidadania e empoderamento humano. Sobre essa ponderação, “ser cidadão demanda a compreensão crítica da realidade e a assunção de posicionamentos diante dela, vislumbrando transformá-la.”, conforme argumentam Marques e Kleiman (2019, p. 18).

Ainda sobre a argumentação como prática social numa perspectiva de letramento crítico, reforçamos a posição de Aguiar (2021) quando destaque:

É importante ressaltar que o trabalho na perspectiva do LC deve promover o questionamento de discursos dominantes presentes nos textos, visando a justiça e a igualdade nas relações sociais a partir da contextualização social e

histórica em que esses textos foram elaborados. A partir da prática constante desse exercício de duvidar, desconfiar dos discursos/textos e sempre buscar os porquês, cremos que ocorrerá a formação de um outro indivíduo, um que tenha um novo olhar para o mundo e para si mesmo, afetando suas formas de agir, de pensar e de estar no mundo (Aguar, 2021, p. 8274).

De modo geral, acreditamos que esta oficina de letramento permitiu aos sujeitos envolvidos avançar no processo de uma consciência crítica, alinhando pontos de vistas assumidos anteriormente e construindo práticas argumentativas mais consistentes. Ainda sobre a contribuição desta oficina e dos procedimentos realizados ao longo deste projeto de letramento, passemos à descrição e discussão da oficina seguinte, que retoma tudo que foi desenvolvido.

5.1.6 PROCEDIMENTO (6): OFICINA MEU PONTO DE VISTA – PRODUÇÃO TEXTUAL FINAL

Esta oficina teve como **objetivo central reescrever a produção textual inicial** do artigo de opinião sobre a temática “violência na escola”, problemática social que envolveu toda a nossa proposta de intervenção voltada à argumentação em uma perspectiva de letramento crítico.

Nesse momento, considerando todos os procedimentos anteriores, a professora/pesquisadora oportunizou aos discentes a reescrita do artigo de opinião, produzido na primeira oficina, considerando, para tanto, o processo de revisão do texto produzido.

Para essa reta final, a reescrita do artigo de opinião foi fundamental para refletir a escrita inicial. Nesse momento, foi necessário que os discentes voltassem aos seus conhecimentos prévios, articulando os novos conhecimentos construídos ao longo das vivências realizadas em sala de aula em diálogos com uma multiplicidade de textos/vozes e com os atores sociais convidados para participar do projeto de letramento.

Desse modo, a multiplicidade dos eventos que antecederam essa reescrita permitiu uma imersão no aprendizado que aconteceu a partir de uma partilha generosa entre os envolvidos.

Esta oficina teve duração de 06 aulas, e a professora realizou as seguintes etapas:

1ª Etapa: Retomada dos aspectos composicionais e discursivos do gênero artigo de opinião. Neste momento, a professora dialogou com a turma sobre a função social do artigo de opinião, reiteramos diálogos anteriores. Logo, mais uma vez, apresentou os elementos que constituem

um artigo de opinião, chamando atenção para a construção consistente da argumentação.

Nessa ocasião, diante do seu artigo produzido na primeira oficina, os discentes iniciaram um processo de análise de seu próprio texto, refletindo sobre os pontos que merecem revisão e maior elaboração do texto. Foi um momento de rica aprendizagem colaborativa, posto que foi realizado um diálogo coletivo. Os alunos procederam na análise de seu próprio artigo, conectando os saberes construídos ao longo das oficinas realizadas. Para ampliar ainda mais o processo de revisão e de reescrita dos artigos, a professora destacou os critérios de avaliação dos artigos, a saber:

- Produção do gênero discursivo proposto no comando da questão;
- Presença de marcas características do gênero textual solicitado;
- Uso da variedade linguística adequada ao gênero discursivo solicitado e à situação de comunicação;
- Uso adequado de elementos coesivos;
- Coerência entre o ponto de vista defendido e os argumentos apresentados;
- Consistência argumentativa.

Concluída essa primeira etapa, a professora convidou a turma para um momento de apresentação dos artigos produzidos, conforme descrição que segue.

2ª Etapa: Este momento se configurou como apresentação dos artigos produzidos. Nessa ocasião, todos os discentes tiveram a oportunidade de ler/escutar o posicionamento dos próprios colegas, debatendo sobre a construção do ponto de vista defendido e a consistência da argumentação construída.

Na segunda etapa desta oficina, a prática de argumentação em sala de aula tornou-se cada vez mais significativa quando priorizamos cada vez mais uma aprendizagem dialógica (Freire, 1971, 1996, 2014, 2019), ressignificando saberes à medida em que se permitiu a interação, a análise e o diálogo colaborativo.

É relevante discutir argumentação enquanto uma prática dialógica que faz parte da realidade do alunado, observando os diversos espaços sociais, posições e sujeitos envolvidos.

Considerando as fragilidades observadas na primeira versão do artigo, produção inicial, em linhas gerais, destacamos os seguintes avanços após a reescrita dos artigos.

- Reflexão em torno da própria escrita;

- Resignificação dos argumentos tendo em vista a interação vivenciada ao longo das oficinas;
- Ampliação do repertório linguístico;
- Maior desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva sobre a temática;
- Capacidade de leitura de mundo;
- Análise crítica e reflexiva da realidade;
- Associar seus contextos de interação aos diversos eventos relativos à temática;
- Mobilização de diversos letramentos;
- Mobilização do letramento crítico;
- Maior compreensão sobre a importância de articular discursos/vozes para o processo de mudança social relacionada à temática “violência na escola”.

É importante destacar que, durante o nosso projeto de intervenção, para o registro da aprendizagem e processo de avaliação, conforme a natureza de cada oficina, os discentes foram orientados a produzir um diário de letramento.

Com a produção desse gênero, eles tiveram a oportunidade de ampliar sua consciência crítica, levando em consideração as redes de atividades desenvolvidas, os sujeitos e seus posicionamentos argumentativos.

Sobre diário de letramento, (Street, 2014) destaca “Diário de letramento (uma ferramenta metodológica que agora é aplicada por outros pesquisadores), a fim de registrar eventos familiares de letramento na sequência em que ocorriam e comentar sobre o que se considera como letramento segundo os diferentes membros da família” (Street, 2014. p. 118).

Partindo dessa consideração e relevância, o diário de letramento fez parte também de nossa proposta de intervenção, permitindo aos sujeitos/discentes e à professora o registro de posicionamentos avaliativos, ou seja, seu letramento crítico em práticas de linguagem argumentativa (orais e escritas).

Frisamos que, embora seja um material discursivo rico para análise e reflexões sobre argumentação em uma perspectiva de letramento crítico, não nos debruçamos sobre seu conteúdo no sentido de proceder numa análise de seus aspectos discursivos. O diário de letramento será objeto de estudo em pesquisas posteriores.

6 RELATO REFLEXIVO SOBRE A EXPERIÊNCIA INTERVENTIVA

Ao adentrar o espaço escolar, é essencial que se tenha consciência dos sujeitos ímpares que àquele lugar pertencem. Nesse sentido, respeitar as peculiaridades ali existentes é um passo indispensável ao trabalho docente considerando as múltiplas necessidades que circundam esse meio.

Ao refletir o contexto de uma sala de aula de 9º ano, ensino fundamental, preparando-se para o exame de seleção para o IFRN, foi traçado um caminho para aplicar um projeto de intervenção que contemplasse os anseios dos estudantes e que fosse além disso, também se pensou nos aspectos sociais que envolvem um processo de aprendizagem nessa perspectiva.

Nesse sentido, partindo dos interesses desse grupo, as oficinas deste projeto de intervenção do Mestrado Profissional em Letras – Profletras – foram precedidas de um levantamento das necessidades formativas para entender um pouco mais sobre o conhecimento e anseios da turma em questão, isto é, o 9º ano. Para tanto, foi realizada uma dinâmica intitulada “**Argumentar: o que é, qual sua importância**” aplicada em sala de aula e que serviu como fio condutor para as etapas seguintes.

A necessidade de um projeto de letramento surgiu a partir das provocações dos próprios alunos, considerando leituras argumentativas sobre tema polêmico e maior envolvimento na produção do gênero discursivo artigo de opinião produzido nos processos seletivos para o IFRN.

Além disso, em meio a essa preocupação, havia um projeto da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte intitulada “**Dia da Paz e Gentileza nas Escolas**” que visava promover uma cultura de paz através da peça publicitária “**Não adianta só as escolas se protegerem com segurança, se em casa o seu filho se isola de você**”. Com isso, a instituição tinha o objetivo de desenvolver a campanha educativa baseada na valorização da vida e o respeito ao próximo junto aos adolescentes e à comunidade envolvida.

Desse modo, também fez parte dessa etapa inicial uma produção textual, um artigo de opinião. O simulado com a temática “violência na escola” foi aplicado em sala de aula para se observar os conhecimentos prévios dos estudantes considerando todos os elementos que envolvem o ato de argumentar nesse contexto e questões relacionadas ao próprio gênero discursivo solicitado. É válido ressaltar que os estudantes naquele momento estavam se concentrando para o processo seletivo do IFRN, logo, essas produções textuais também são parte do cronograma de avaliações bimestrais adotadas na escola.

Nesse momento com a turma, os discentes foram informados que a partir dali seriam ministradas as oficinas do projeto de letramento do curso de mestrado da professora pesquisadora, que já era do conhecimento deles. A princípio, os questionamentos foram a respeito do que seria argumentação em seus pontos de vista.

As discussões apontaram que eles conseguem definir argumentação como uma forma de defender suas opiniões, pontos de vista e ideias. Também demonstraram entender que precisam saber argumentar para fazer uma boa redação (artigo de opinião), requisito cobrado nos processos seletivos para o IFRN.

Figura 8 - Oficinas do projeto de intervenção



Fonte: acervo da pesquisa (2022 - 2024).

Esses entendimentos de que o ato de argumentar é uma necessidade para a sala de aula advém, ainda, dos pressupostos que limitam a argumentação aos conteúdos escolares principalmente da disciplina de português. Nesse sentido, uma produção textual acaba sendo reduzida à uma forma de avaliar por si só. Quando, na verdade, há muito mais envolvido nesse processo como reflexão, compreensão ampla da temática proposta, produção de sentidos, senso crítico da realidade e o apontamento do ponto de vista enquanto sujeito social.

Considerando a relevância da interação comunicativa e sua importância para o ato de argumentar, é essencial que os sujeitos em processo de formação sejam conscientes de seu papel na sociedade. Nessa perspectiva, é válido reiterar que argumentação é uma prática social e que esse argumentar requer uma robustez linguística, crítica. Vale recorrer aos pressupostos de Azevedo (2023)

O argumentar emerge quando as pessoas estão preparadas e dispostas a aprofundar intelectualmente o conflito de opinião, o que se encontra condicionado a ambientes e a situações nas quais as pessoas têm liberdade para apresentar suas perspectivas e contrapor-se às perspectivas dos outros, com espaço para defender, criticar e questionar descrições, avaliações e propostas de ação (Azevedo, 2023, p. 10).

A partir dessa percepção, a discussão foi conduzida de modo a apresentar uma argumentação como eles aparentemente ainda não têm consciência, como uma prática social de sujeitos sociais que vivem em sociedade. Nesse sentido, foram citadas situações distintas relacionadas ao cotidiano de pessoas comuns. Logo, pedir algo aos pais, convencer os professores sobre avaliações e outros recursos para obter notas mais altas, persuadir os amigos em ocasiões corriqueiras, são situações que demandam poder de convencimento.

Ao refletir sobre os aspectos discutidos, eles puderam compreender que em qualquer oportunidade há motivos para levantar uma pauta e, desse modo, argumentar. E eles perceberam isso ao analisar que tais situações são até naturais, tendo em vista que a interação permite a troca de argumentos, motivações e necessidades do nosso dia a dia.

É imprescindível destacar que a interação comunicativa presente na argumentação, que permite troca, partilha entre os diversos atores sociais, é um evento repleto de conhecimento. Embora seja uma tarefa escolar, tradicionalmente falando, argumentar é, sim, uma prática social que faz parte da comunicação entre esses atores.

Figura 9 - oficinas do projeto de intervenção.



Fonte: acervo da pesquisa.

Buscar convencer o outro é abrir o leque de reflexão e criticidade, definindo as relações de poder ali envolvidas. Defende Janks (2016, p. 21) que “quando nos comunicamos, nós todos

queremos que as pessoas passem a concordar conosco. Nosso trabalho como ouvintes é entender a posição de quem fala ou escreve e decidir se eles se mantêm ou não na mesma postura”. Não necessariamente argumentar é provar certo ou errado, mas, sim, demonstrar de modo robusto que seus posicionamentos são válidos.

Nesse contexto, o papel do professor é sempre de mediação no sentido de conduzir aos debates construtivos que endossam o conhecimento. Ao voltarmos no texto de Jordão (2020, p. 45), a autora destaca que “problematizar as hierarquias sociais, questionar os sistemas de inclusão e exclusão, de valorização e desvalorização de pessoas e saberes, torna-se condição necessária para promover a diversidade de práticas tão importantes para uma democracia”. Logo, é necessário que as discussões ressaltem que a interação seja permeada de compreensão em relação às diferenças sociais.

Destacar que o ato de argumentar é uma necessidade diária de agentes de letramentos torna-se mais que imprescindível e, com urgência, em anos anteriores desta etapa do ensino fundamental. Desse modo, ousamos ressaltar que alunos de 6º ano já podem ser orientados sobre argumentação e sua importância para a vida. Também é importante debater as mais diversas temáticas que se apresentem ao longo da interação.

Em consonância com o pensamento que nos leva a refletir sobre argumentação como prática social, Azevedo (2023, p. 7) destaca sua relevância para a gestão de “conflitos”. O discurso argumentativo repleto de influências empíricas do sujeito, permite, segundo Azevedo (2023, p. 7), o “engajamento em situações argumentativas concretas e, assim, envolver-se com o outro em uma troca de conhecimentos, de experiências e de narrativas que coloca às claras a pluralidade de pensamento e de valores que caracterizam os grupos humanos”. Nesse sentido, o argumentar é uma forma de promover conhecimento entre os envolvidos no debate.

As discussões continuaram girando em torno da temática central deste projeto, violência na escola. Também foi observado que eles limitam essa temática ao ato violento em si. Quando na verdade, vai além disso. Os debates foram direcionados partindo de situações que os próprios alunos puderam acompanhar de perto, aos poucos foram introduzindo fatos ocorridos que chamaram atenção tanto a nível local quanto nacional.

Nesse sentido, é importante retornar ao LC e observar a construção do pensamento crítico/reflexivo. Professor e aluno conforme nas interações ocorridas em sala de aula na aplicação das oficinas, ao longo do processo de aprendizagem permite que se vá além da possibilidade de produzir um artigo de opinião.

A consciência crítica, desse modo, aqui constituída é algo que compõe o sujeito em sua atuação social. Logo, Jordão (2020, p. 45) destaca que “o professor aqui constrói, junto com seus alunos, uma atitude reflexiva e aberta, receptiva à diversidade, e crítica, porque consciente da multiplicidade de sentidos das práticas sociais inclusive aquelas de atribuição de sentidos e hierarquização de saberes”. Isso significa que essa construção do saber é gradativa e deve ser ressignificada de acordo com as influências que a permeiam, assim como a interação que deve ocorrer entre os sujeitos.

No decorrer das discussões, eles compreenderam que a temática é bem ampla, mesmo não havendo atos violentos. A partir dessas contemplações, foi possível conduzir os debates de modo a entender que cada caso, embora distintos, são formas de violência, que podem ocorrer dentro da escola ou até mesmo fora dela, mas repercutir em seus muros. Também ficou óbvio que eles conseguem identificar os efeitos nocivos desses fatos para o psicológico dos envolvidos, ponto bem observado em meio a tudo que foi discutido.

Os questionamentos levantados nas oficinas até aqui foram essenciais para o debate, mas surgiu a necessidade de buscar respostas além da sala de aula. Os estudantes queriam saber muito mais, isso nos mostra que as discussões são fios condutores que aguçam a sede de conhecimento.

Nesse sentido, os estudantes sentiram que algumas pautas ali discutidas precisavam de respostas de outras esferas do conhecimento. Nesse momento, foram levantadas, juntamente com esta professora pesquisadora, algumas indicações de agentes de letramentos como propostas. Assim, dentre algumas possibilidades, promotor de justiça, psicólogo, diretores, professores, secretária de educação, família, ou seja, a comunidade escolar e a sociedade.

Figura 10 - oficinas do projeto de intervenção.



Fonte: acervo da pesquisa (2022 - 2024).

Ainda nesse contexto, é importante ressaltar que eles puderam refletir, diante das discussões, que fatores são gatilhos possíveis para desencadear atos violentos no ambiente escolar. Isso serviu também para repensar comportamentos desadequados na própria sala de aula, com colegas até de outras turmas. Também é importante destacar que as vivências, relações de poder e ideologias que permeiam o contexto dos estudantes são essenciais para que consigam ressignificar o aprendizado.

Em um outro momento das oficinas, os alunos foram reunidos na sala multifuncional para discutir gêneros textuais argumentativos na esfera social e no âmbito da educação. Ainda é preciso retomar conceitos e exemplos nessa fase do EF, pois é sempre necessário relembrar tudo isso para que eles possam associar a conteúdos que já foram ministrados.

Inicialmente foi lançado o questionamento sobre o que seriam esses gêneros argumentativos e eles prontamente responderam que era um texto que deveria constar ponto de vista, defesa de argumentos sobre uma determinada temática, escrever sobre aquilo que se pensa sobre um certo assunto. Em meio ao debate, eles conseguiram reconhecer a importância referente aos gêneros em si, as necessidades de escrita, os propósitos comunicativos que os circundam e também a compreensão da função social ali acrescida.

Também é mister evidenciar os estudos de gêneros no sentido de ressaltar a produção diária e, até mesmo, involuntária diante da necessidade interacional dos sujeitos em meio ao contexto social. Nesse sentido, conduz-se esse ensino do gênero de modo a aprender a lidar com as esferas sociais nas quais podem ou devem estar inserido de acordo com a necessidade.

Além disso, entender que somos sujeitos sociais convivendo entre os muitos eventos de letramentos em meio à sociedade é essencial para desenvolver o senso crítico e reflexivo. Embora esse público seja bem ciente das polêmicas em versa cotidianamente, ainda é preciso provocá-los em relação aos posicionamentos que têm perante a sociedade.

Figura 11 - oficinas do projeto de intervenção.



Fonte: acervo da pesquisa (2022 - 2024).

É nessa perspectiva que o LC, segundo Jordão (2023, p. 52) entra em cena evidenciando que “o conhecimento deve ser significativo e, portanto, a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentido, que tenham significado para suas vidas dentro e fora da escola”. É a mediação que permite a compreensão com a amplitude necessária para ir além do conhecimento escolar.

Foram mostrados alguns gêneros textuais mais formais considerando o conhecimento que eles já possuíam. Desse modo, as análises foram feitas a partir das leituras compartilhadas, as orientações e as observações orientadas. Vale ressaltar que as condições de produção desses gêneros foram apontadas a todo momento para que eles compreendessem que não se trata apenas de produção escrita por si só, mas também da função social e propósito comunicativo que estão incluídos de modo implícito nesses contextos.

Nesse sentido, a importância de ressaltar que esse conhecimento vai além da sala de aula e processos seletivos, pois se o aluno é consciente da realidade em que está inserido, facilmente produzirá um texto argumentativo bem fundamentado. Partindo dessa premissa, entender os gêneros textuais e suas funções sociais é imprescindível. Assim, diante das leituras e observações feitas nesse momento, fica evidente que os alunos conseguiram compreender os gêneros, identificam as diferenças, os propósitos comunicativos.

Posteriormente, foi dada continuidade no trabalho com as oficinas considerando o conhecimento sobre os gêneros textuais. Nesse sentido, os próprios alunos reconheceram a importância de alguns gêneros mais utilizados em repartições e instituições, que exigem certa formalidade.

Assim, acrescentamos mais informações a respeito dos gêneros que circulam nas esferas mais formais. Considerando o cenário, até o momento se desenhando, das oficinas futuras, os estudantes destacaram a importância de determinados gêneros que julgaram mais adequados, segundo os conhecimentos já compartilhados. Desse modo, as peculiaridades devem ser observadas na sua produção, haja vista o propósito comunicativo a que se propõem.

Ainda foi possível observar que os alunos também não conseguiam discernir sobre as esferas onde circulam os gêneros formais. Esse conhecimento é essencial para definir aspectos intrínsecos a esses gêneros. Nesse sentido, conduzir as discussões na direção adequada foi imprescindível para essa oficina.

No decorrer dessas discussões, os questionamentos foram fluindo. Eles queriam compreender como esses gêneros eram construídos, que tipo de destinatário receberam, as diferenças entre estes e o artigo de opinião.

Nessa perspectiva, buscamos apresentar características, definições e outros aspectos que os distinguem para que pudessem entender tais diferenças. O foco no propósito comunicativo do gênero e a intenção comunicativa de quem escreve são pontuais nessas produções e isso foi devidamente esclarecido. Assim, é de suma importância reconhecer os contextos a serem explorados.

Figura 12 - oficinas do projeto de intervenção.



Fonte: acervo da pesquisa (2022 - 2024).

É importante ressaltar que a oficina se aproxima das produções que serão encaminhadas aos agentes de letramentos que podem contribuir com o processo de aprendizagem. Desse modo, policial civil, psicólogo, promotor de justiça, diretores, professores, secretária de educação e família entram em cena para receber os gêneros que serão enviados no momento oportuno.

Ainda ficou esclarecido que eles estarão produzindo com esse propósito comunicativo, a provocação das diversas áreas da sociedade para que eles adentrem os muros da escola de modo a saber mais sobre as inquietações dos alunos e agregar conhecimento também.

Nesse sentido, os próprios estudantes elegeram alguns gêneros para aprofundar e produzir. Levando em consideração os próximos eventos no âmbito das oficinas e também

pensando nos agentes de letramentos, esses gêneros foram definidos em meio à interação, a partilha de conhecimento entre estudantes e a professora/pesquisadora. Assim, ofício e convite foram as escolhas para esse propósito.

Figura 13 - oficinas do projeto de intervenção.



Fonte: acervo da pesquisa (2022 - 2024).

Por conseguinte, em outra oportunidade, aconteceu uma oficina voltada para a roda de conversa já definida para o dia 7 de novembro. Nesse momento, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir mais especificamente sobre a temática e os agentes de letramentos envolvidos. A sala foi dividida em grupos e elaboraram questionamentos referentes à temática.

Nesse sentido, ao refletir sobre esses agentes de letramentos, também se pensava em como eles podem contribuir com o conhecimento na roda de conversa. Ainda é importante reiterar que os questionamentos podem surgir ao longo das discussões em meio à interação proporcionada nesse momento. Os estudantes ainda não conhecem todos eles, a curiosidade permite que eles se interessem mais nesse evento.

Também ficou claro que eles ainda não conheciam bem sobre as funções de cada agente de letramento convidado ou, pelo menos, de parte deles. Além disso, se reconheciam que algumas dessas funções eram de modo muito reduzido. No entanto, a curiosidade maior girou em torno dos agentes que falariam sobre a legislação.

Esse momento contou com uma logística antes da data. O contato com os atores definiu que dia seria mais propício para essa roda de conversa. Em meio às negociações, o dia 7 de novembro de 2023 foi o escolhido. No entanto, por motivos superiores, foi necessário o

adiamento para o dia 8 de novembro de 2023 e, desse modo, realizou-se mais uma etapa desta oficina 2 deste projeto de intervenção.

A oficina que promoveu a roda de conversa era o momento mais aguardado, os agentes de letramentos foram recebidos pelos alunos e a professora pesquisadora na sala de aula do 9º U na Escola Municipal Professora Maria Letícia Damasceno. Ainda é importante ressaltar que das pessoas convidadas, sete ao todo, quatro estiveram presentes para participar e contribuir com o conhecimento. O trabalho com produção textual foi evidenciado por esta pesquisadora já na contextualização para os convidados.

Iniciada a roda de conversa, com mediação desta professora/pesquisadora, foi reiterada de forma incisiva a importância da presença de todos para que houvesse interação comunicativa de modo proveitoso. Uma aluna foi convidada para fazer a leitura de um texto de Clarice Lispector sobre conhecimento. Em seguida, foi solicitado aos convidados que se apresentassem para a turma indicando que papel exercessem na sociedade enquanto profissionais. A partir desse momento, as provocações referentes à temática “violência na escola” foram feitas aos convidados.

Figura 14 - roda de conversa entre estudantes e atores sociais mediada pela professora pesquisadora.



Fonte: acervo da pesquisa (2022 - 2024).

Figura 15 - roda de conversa entre estudantes e agentes de letramentos mediada pela professora pesquisadora.



Fonte: acervo da pesquisa (2022 - 2024).

Figura 16 - roda de conversa entre estudantes e agentes de letramentos mediada pela professora pesquisadora.



Fonte: acervo da pesquisa (2022 - 2024).

Inicialmente, é importante destacar que nem todos agentes de letramentos convidados estiveram presentes no evento. Apesar das provocações feitas pelos estudantes, alguns alegaram incompatibilidade de horários/datas. Os professores convidados, aqueles que teriam aulas na turma no dia marcado, estavam envolvidos com outros compromissos escolares. O promotor de justiça estava em audiência, apesar das muitas tentativas de encaixar outras datas. Uma gestora convidada e a secretária de educação tiveram demandas de última hora e não puderam estar presentes. Os pais ou responsáveis justificaram de diversas formas e não houve a presença de nenhum deles.

Há de se ressaltar aqui que a comunidade escolar tem um compromisso com educação e que deve ser atuante também para contribuir com o conhecimento. Independente da função, cada ator social tem um papel fundamental no processo de aprendizagem. Quando nos deparamos com as ausências daqueles que não fazem parte do universo escolar, questionamos se de fato o engajamento para uma educação/formação social eficiente é da sociedade. Geralmente, essa atribuição acaba se tornando única e exclusivamente do professor.

A participação dos pais ou responsáveis era um momento muito esperado e necessário, já que deveriam ser os mais interessados não apenas na educação, mas também na segurança dos estudantes. E os discursos deles seriam de grande valia para o debate por conter um fator relevante a respeito para temática, ou seja, o papel da família na formação dos filhos. Porém, essa interação não aconteceu e nos deixou muito preocupados essa postura ausente para uma problemática tão importante.

O policial civil foi o primeiro, na sua fala, ele foi enfático a respeito do viés investigativo e até mesmo punitivo que cerca essa temática, procedimentos de praxe numa investigação desta natureza, e as medidas cabíveis aos envolvidos. Citou um caso em que atuou aqui no Rio Grande do Norte em que um ataque planejado por um garoto de 11 anos foi investigado e evitado no momento em que as investigações foram eficientes e rápidas. As explicações sobre o caso chamaram a atenção dos estudantes que acompanharam e fizeram bastantes perguntas a respeito.

Em seguida, a psicóloga iniciou tratando da temática do ponto de vista da psicologia, evidenciando a violação de direitos que circundam esses grupos. Ela se voltou para o quadro e fez alguns desenhos para contextualizar sua fala e fazer alguns apontamentos relevantes para que todos compreendessem amplamente. Também nesse momento, os estudantes levantaram questionamentos e provocações que surgiram a partir do discurso da psicóloga.

Logo depois, foi a vez dos dois gestores que se fizeram presentes na escola para a roda de conversa. Eles relataram experiências vivenciadas em suas gestões, os problemas rotineiros, seus anseios referentes à violência na escola. É também importante ressaltar que cada um deles fez sua fala individualmente e iam ao encontro uma da outra no momento em que se expressavam. Foi possível perceber que ambos estão com os mesmos pensamentos em relação à temática, os estudantes foram interagindo à medida que esses gestores foram expondo seus posicionamentos.

No decorrer da interação dialógica entre os envolvidos, os estudantes foram levando os questionamentos que eles mesmos elaboraram em um momento anterior e fazendo outras

perguntas que iam surgindo ao longo das discussões. Isso aconteceu com todos os convidados e permitiu que houvesse muita troca de conhecimento, que era o objetivo principal da roda de conversa.

O que ficou evidente foi a nítida noção de direitos (que eles já sabiam) e deveres (pouco conhecidos) que eles precisam ter ciência para a harmoniosa convivência em sociedade. Em diversos momentos, as possíveis punições foram apontadas e discutidas. Nesse sentido, a consciência social deve ser provocada constantemente para que o estudante seja esclarecido sobre tudo que envolve sua “bolha” social. É imprescindível que esses direitos e deveres sejam devidamente esmiuçados para que eles compreendam que mesmo menores de idade, há leis que regem os atos e punem.

Ao longo desse momento, a professora/pesquisadora também teceu comentários, fez questionamentos, levantou pautas e provocou os agentes de letramentos no sentido de participar não apenas enquanto profissionais de suas áreas, mas também como cidadãos. A importância da contribuição para a educação deve ser provocada a todo instante. Assim, o compartilhamento de conhecimento tende a ser dialógico, interacional, necessário e repleto de nuances que fazem esse evento ímpar.

Figura 17 - encerramento da roda de conversa.



Fonte: acervo da pesquisa (2022 - 2024).

No momento posterior à roda de conversa, aconteceu uma aula/conversa que retomou o gênero discursivo artigo de opinião. Nesse sentido, aspectos estruturais, gramaticais, semânticos, propósito comunicativo e formalidade foram amplamente discutidos para que eles pudessem não apenas revisar, mas também, compreender a importância desse gênero.

Ainda se debateu sobre a temática e a importância da roda de conversa para o conhecimento e para a vida social deles. Haja vista ser uma problemática que demanda o envolvimento e a responsabilidade da sociedade como um todo para uma resolução pacífica.

Após esse diálogo, os discentes fizeram a reescrita do artigo de opinião com a temática “violência na escola”. Nesse sentido, partiu-se da produção inicial, dos conhecimentos e informações observados nas oficinas anteriores e da roda de conversa. Por consequência, tais eventos promoveram uma (re)construção de texto produtivo. Considerando que se trata de uma reescrita, os diversos saberes ganham espaço e ressignificação.

Figura 18 - reescrita do artigo de opinião.



Fonte: acervo da pesquisa (2022-2024).

Ainda é necessário salientar que os estudantes possuem acesso às redes sociais e acompanham diariamente os acontecimentos mais diversos que ocorrem no país e no mundo. Isso permite que se conectem com os mais variados canais de comunicação e se mantenham informados. E isso pode contribuir positivamente para o conhecimento e, conseqüentemente, para o repertório da produção textual.

Também é imprescindível evidenciar a rica contribuição dos agentes de letramentos na construção do conhecimento advindo da roda conversa. A temática em tela é de relevância ímpar para o debate social e os principais envolvidos, os estudantes, precisam ser provocados

e estimulados à reflexão, à criticidade. Nesse sentido, é importante sempre aguçar a curiosidade e o senso crítico que permeia a sala de aula para ir além dos espaços escolares.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as discussões aqui propostas, a Educação Básica como um espaço democrático e mediador no processo educacional de ensino-aprendizagem, o professor enquanto um agente intermediador de conhecimento, este trabalho buscou revelar o quão urgente é um trabalho que promova o senso crítico dos estudantes partindo da realidade em que estão inseridos.

Nesse sentido, o ensino de argumentação precisa estar inter-relacionado às práticas sociais, envolvendo os sujeitos que fazem parte da sociedade, oportunizando ao discente ampliar sua consciência crítica para se impor em meio à prática da cidadania.

É ainda imprescindível defender nesse estudo que, para o ensino da argumentação que atenda as demandas sociais, é essencial que se mobilize/considere práticas, eventos de letramentos para além da sala de aula. Nessa perspectiva, essa sala de aula precisa promover a relação entre conhecimento escolar e experiência de mundo, não se deve mais pensar no conhecimento apenas restrito ao ambiente escolar e o professor como detentor do saber.

Ainda cabe ressaltar que esse estudo evidencia a ação discente a partir do momento que promove eventos de letramentos, práticas de letramentos e as relaciona com a realidade concreta de suas vivências. Nesse sentido, é primordial reconhecer as múltiplas capacidades dos sujeitos participantes e compreender que a interação constitui fator fundamental nesse processo dos traços identitários que são reflexos da postura adotada em meio ao contexto em que estão inseridos.

Pautado numa perspectiva interacionista dos estudos da linguagem, esta pesquisa tomou como foco de estudo a argumentação na escola em uma perspectiva do letramento crítico, provocando práticas mobilizadoras de leitura, escrita, oralidade, reflexão e criticidade. Essas reflexões não se devem apenas ao caráter educativo formal, mas também de forma ampla, haja vista as demandas sociais que se apresentam nas sociedades informacionais. Também buscou promover ações colaborativas que permitam interação, letramento e consciência crítica a partir da realidade onde os participantes vivem.

É ainda imprescindível destacar que é também em meio ao contexto em que interagem que se constroem as relações de poder, que permitem ao sujeito se reconhecer para, desse modo, compreender seu lugar no mundo ou seu lugar de fala. São esses aspectos tão importantes para o processo de constituição da criticidade quanto outros mais. É nessa perspectiva que se desenvolve a consciência emancipadora, libertadora mediada pela partilha de conhecimento.

Em cada etapa das oficinas foi perceptível que é urgente ressignificar o trabalho com o ensino de argumentação que não só permita produzir um texto bem articulado, mas também que essa argumentação seja ampla e atenda as demandas de uma sociedade que se move constantemente. Também foi possível observar o quão flexível foi o planejamento dessas etapas/oficinas para se adequar às peculiaridades que se apresentavam ao longo do percurso.

Cabe salientar a importância do ensino de argumentação, sempre, como uma prática social, haja vista ser uma exigência das nossas demandas sociais tão urgentes. Saber argumentar não é apenas uma habilidade de escrita como critério avaliativo. É também uma práxis do cotidiano dos sujeitos em geral nos mais variados eventos de letramento. Nessa perspectiva, o planejamento docente deve considerar o contexto dos estudantes dentro e fora da sala de aula, pois é imprescindível que ambos sejam articulados.

Também é mister compreender que o letramento crítico foi o aspecto impulsionador das manifestações críticas, sociais e ideológicas dos sujeitos envolvidos materializadas na argumentação promovida enquanto as discussões aconteciam. Tendo em vista ser esse acontecimento extremamente relevante para o projeto de intervenção e seus objetivos, cada oficina/etapa foi uma vivência rica e proveitosa para o deleite desta professora pesquisadora e para a pesquisa em si.

Logo, é preciso reiterar que o ensino de argumentação articulado ao letramento crítico contribui para promoção da consciência social dos sujeitos em sociedade e, por consequência, para produções textuais em sala de aula com maior teor qualitativo e perspectivas de mudança social.

Embora a pesquisa tenha sido desenvolvida em turma de 9º ano, é preciso discutir a prática argumentativa em outros anos do ensino fundamental. Nessa direção, a proposta de intervenção implementada na turma *locus* desta pesquisa pode ser adaptada a outras realidades de ensino-aprendizagem, conforme sugerimos em nosso caderno pedagógico que se encontra no apêndice desta dissertação.

Durante a realização da nossa proposta de intervenção ficamos cada vez mais conscientes de a presença ativa da comunidade no seio escolar é um fator importante e necessário. É a partir das provocações que se desenvolve o processo dialógico da interação que promove conhecimento e aprendizado tão enriquecedor para os envolvidos. Nesse sentido, é imprescindível convidar os diversos atores sociais ao debate para que, desse modo, tenham ciência dos anseios dos estudantes a respeito das mais diversas temáticas e das demandas que a escola tem ao longo da jornada.

Voltando para a temática trabalhada nesta pesquisa, foi enriquecedor observar as discussões em torno dela. Compreender que violência não se limita à agressão é analisar de forma ampla que isso é só a ponta do “iceberg”, e que muitos acontecimentos ocorreram até chegar ao contato físico. Também é importante destacar que o reconhecimento dos gatilhos desencadeadores de diversas situações de violência seja no âmbito familiar, na rua, mas que refletem na escola.

Nesse sentido, a necessidade de se conhecer direitos e deveres foi um fator preponderante para a consciência crítica e reflexiva, já que foi de posse dessas informações que eles também complementaram a reflexão acerca da temática. Ser um cidadão atuante em seu contexto de interação aciona os mais diversos conhecimentos para articular seu posicionamento e, por consequência, argumentar de forma eficiente.

Ao voltar-se para a perspectiva interacionista dos estudos da linguagem já explicitados aqui, compreender que somos sujeitos em construção ressignificando ciclos dialógicos é sempre importante. A educação é o cenário perfeito para a apreciação desse processo de aprendizagem tão rico que promove conhecimento. Nessa perspectiva, provocar os atores sociais para adentrar os muros da escola é essencial para conhecer as demandas de uma sala de aula e observar a urgência da presença da sociedade naquele ambiente ímpar. Essa interação é significativa e urgente à prática da argumentação em uma perspectiva de letramento crítico na sala de aula.

Muitos outros aspectos poderiam ter sido aportados durante a realização desta pesquisa e implementação da proposta de intervenção. Essa leitura nos permite apontar que a investigação, dadas as suas limitações, pode ser ampliada, por esta professora e/ou por outros pesquisadores, considerando a possibilidade dos objetos de estudo que se encontram em aberto e que constituem ricas propostas para a construção de novos conhecimentos/saberes.

Em nosso caso, destacamos que temos como interesse de continuidade de estudo realizar uma investigação sobre os processos de subjetivação de discentes de 9º ano, materializados em diário de letramento, durante a realização de uma proposta de intervenção voltada à argumentação em sala de aula em uma perspectiva de letramento crítico.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 13^o ed., São Paulo: Ateliê Editora, 2013.

AGUIAR, André Effgen de. Letramento crítico e teorias socio-histórico e cultural: aproximações e reflexões sobre desenvolvimento e constituição. **Fórum Linguístico**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. v. 19 n. 3 p. 8268 – 8281, novembro. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/80564>. Acesso em: 6 de junho de 2023.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

AQUINO, Jaciara Limeira de. **Ensino de argumentação em eventos de letramento**. 2018. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Natal, RN, 2018.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. *et. al.* **Des questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. E-book.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-288.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Tradução e adaptação – Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC). Brasília, 2018.

CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 121-142.

DUBOC, Ana Paula Martinez (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1^o ed., 5^o reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** N° ex. 1405. Ed, Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel / IEL/ Unicamp, 2005.

JANKS, Hilary. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. O DLA: uma história de muitas faces, um mosaico de muitas histórias. In: KLEIMAN, Angela B; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística aplicada suas faces e interfaces.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** 10. ed., 2° reimpressão. São Paulo: contexto, 2008.

KOCK, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2° ed., 2° reimpressão, - São Paulo: contexto, 2010.

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

KOCK, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção.** 2° ed., São Paulo: contexto, 2008.

KUMMER, Daliane Aline; HENDGES, Graciela Rabuske. Mecanismos para o desenvolvimento do letramento crítico (visual) no livro didático de inglês. **Ilha do Desterro.** Florianópolis, v. 73, n° 1, p. 79-109, jan/abr 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação: conceitos e usos.** Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** Natal: EDUFRN, 2011

PIRIS, Eduardo Lopes, RODRIGUES, Maria das Graças Soares (org). **Estudos sobre argumentação no Brasil hoje: modelos teóricos e analíticos.** Natal, RN: EDUFRN, 2020.

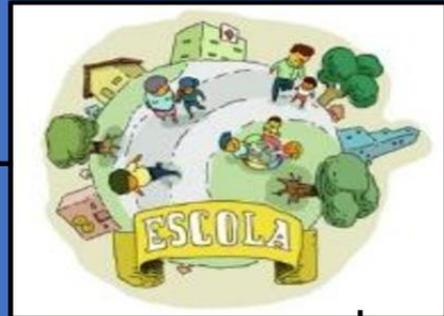
SANTOS-MARQUES, Ivoneide B. A. Santos; KLEIMAN, Ângela Bustos. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista ComSertões**, Juazeiro-BA, v. 7, n. 1, p. 16-34, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/7275>. Acesso em 29 maio 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, Cortez, 2013.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

APÊNDICE
CADERNO PEDAGÓGICO



CADERNO PEDAGÓGICO
*ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA
EM UMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO
CRÍTICO*



**ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO
CRÍTICO**

EUDIMAR HORTINS DO NASCIMENTO

(MESTRANDA)

PROF. Dr. JOÃO BATISTA DA COSTA JÚNIOR

(ORIENTADOR)



“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica”.

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	105
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	106
2.1 Língua(gem).....	106
2.2 Argumentação: considerações gerais e em uma perspectiva do letramento crítico.....	107
2.3 Projeto e oficina de letramentos.....	109
3 PROPOSTA DIDÁTICA	111
3.1 Procedimento (1): Diagnóstico de necessidades formativas	111
3.2 Procedimento (2): Projeto de Letramento	112
3.3 Procedimento (3): Oficina de letramento - Meu ponto de vista inicial	114
3.4 Procedimento (4): Oficina de letramento - Lendo e analisando gêneros argumentativos.....	114
3.5 Procedimento (5): Oficina de letramento - Articulando vozes e posicionamentos.....	118
3.6 Procedimento (6): Oficina de letramento - Meu ponto de vista final	120
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
5 REFERÊNCIAS	124

1 APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a)!

Este caderno pedagógico apresenta uma proposta didática para o ensino de argumentação na escola em uma perspectiva do letramento crítico, considerando a pesquisa interventiva realizada, no período de 2022 a 2024, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão.

O contexto definido para o desenvolvimento da pesquisa interventiva foi a Escola Municipal Professora Maria Letícia Damasceno, que fica localizada no centro da cidade de Santana do Matos no interior do Rio Grande do Norte. O trabalho de orientação foi conduzido ao longo do processo de modo a ampliar a compreensão do poder de argumentar. Isto é, enquanto uma prática social, a argumentação é um ato presente cotidianamente em nossas realidades. Mesmo não sendo conscientes disso, todos nós somos argumentadores e estamos tentando negociar, debater, discutir em diversos momentos do nosso dia. Nesse sentido, (re)pensar a prática da argumentação na escola é um desafio e demanda urgente, fato que nos impulsiona a trazer ponderações e possibilidades destacadas neste caderno.

A compreensão da realidade, a consciência crítica, reflexiva e política ao seu redor permite que o estudante pense a respeito de qualquer temática ou polêmica que se apresente. Desse modo, ele pode formular seus próprios argumentos e defender seu ponto de vista de modo bem fundamentado e organizado. Logo, quem consegue assimilar as informações e, a partir disso, ter opinião própria a ponto de convencer o outro que suas ideias são válidas, demonstra eficiência de leitura do mundo a sua volta.

Logo, com este caderno pedagógico, buscamos contribuir com a urgência de uma intervenção didático-pedagógica voltada à argumentação na sala de aula de Língua Portuguesa em uma perspectiva do letramento crítico, no sentido de promover conhecimento e aprendizado significativo, fato que se mostra cada vez mais necessário e exige que a sociedade seja parte do processo ensino-aprendizagem.

Esse seu aspecto organizacional, o caderno apresenta algumas considerações teóricas que ancoram a proposta didática aqui apresentada e aborda procedimentos pedagógicos a partir da realização de projetos e oficinas de letramento.

Desejamos um rico e exitoso trabalho didático!

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Este caderno pedagógico se fundamenta em alguns conceitos teóricos que orientam a realização dos procedimentos didáticos apresentados aqui. Nesse sentido, brevemente e para situar nosso leitor, tratado aqui como docente de Língua Portuguesa, destacamos alguns pontos, conforme apresentação abaixo.

2.1 Língua(gem)

Caro(a) professor, é importante ter em mente que o trabalho docente reflete concepções adotadas ao longo da formação docente. Nesse sentido, a pesquisa que serviu de base para a elaboração desse caderno pedagógico assume a concepção de língua(gem) como processo de interação, que coloca no centro dos estudos e nas investigações os sujeitos, os contextos de uso da língua, os atos de fala, a interação social.

Nessa linha de pensamento, buscamos orientação em Bakhtin/Volochínov (2006) que defende a linguagem como fenômeno social da interação verbal, logo, é observada do ponto de vista do discurso e no modo como esse ocorre. É a partir dessa concepção que a língua é tomada como objeto ideológico, é viva, em constante movimento e se apresenta como prática social dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo.

É importante considerar também o que se orienta nos documentos oficiais, quando observamos que a importância da linguagem em meios às práticas sociais, isto é, processo interacional de sujeitos sociais.

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (Brasil, 1998, p. 20).

Entender a linguagem enquanto um processo de interação entre os sujeitos sociais é ter consciência de que o uso dessa linguagem é influenciado pelo contexto interacional. Nessa perspectiva, fala e escrita são produtos do contexto em que o sujeito está inserido e, por consequência, aspectos sociais, históricos e ideológicos marcam/constituem o jogo discursivo das tramas sociais.

Portanto, organizar uma prática de ensino-aprendizagem para o tratamento da

argumentação como prática social requer considerar a língua(gem) como interação.

2.2 Argumentação: considerações gerais e em uma perspectiva do letramento crítico

Caro(a) professor(a), o trabalho com a argumentação transforma-se em um processo que envolve a troca de experiências, fato que permite uma interação eficiente. Ao argumentar no cotidiano, o conhecimento prévio é crucial para construir um ponto de vista robusto.

A construção da argumentação, seja na oralidade ou no texto escrito, requer do discente a articulação de vários conhecimentos que promovam reflexão e criticidade aos envolvidos no processo de aprendizagem. Ao pensar nessa perspectiva, Abreu (2013) afirma que:

convencer é construir algo no campo das ideias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro a agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize (Abreu, 2013, p. 10).

Como o discurso é intencional, é natural que sua escrita seja permeada por traços de sua vivência. Resumindo, todo discurso argumentativo é moldado por esse enunciador em meio a interação vivenciada em sociedade.

O trabalho com a argumentação no contexto da sala de aula deve considerar muitos aspectos. É indispensável pensar essa sala de aula como um ambiente de aprendizado, de troca de conhecimento e de experiências ímpares. Nesse sentido, o professor deve conduzir o discente no caminho do conhecimento que permita a curiosidade sobre as variadas temáticas.

A tarefa de educar para emancipar deve ser objetivo do professor, já que é imprescindível buscar aluno e texto para o contexto de vivência com objetivo de promover interpretação e compreensão de mundo e dos textos a sua volta.

Ainda se deve pensar no ensino de argumentação como um fio condutor que amplie a capacidade de compreensão, interpretação, reflexão para uma construção sólida do ponto de vista diante da temática ou polêmica apresentada. Também é importante observar os pressupostos da BNCC sobre 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, 2018, p. 9).

O trabalho de planejamento do professor deve observar documentos oficiais, o público-alvo, (todos e em todos os sentidos) e analisar o que pode ser discutido. Até a temática deve ser refletida e considerar os interesses dos discentes em suas interações. Ou seja, é no dia a dia que esse planejamento deve acontecer.

A argumentação na Educação Básica deve se articular à perspectiva do letramento como prática social crítica. Assim, o docente precisa priorizar “perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliem os alunos a situar suas práticas de letramento” (Street, 2014, p.149). Na escola ou na vida em sociedade, argumentar deve ser considerada uma prática social dos sujeitos que interagem, por consequência, refletir sobre os letramentos que estão envolvidos nas mais diversas situações de interação.

Nessa perspectiva, letramentos são “um conjunto de práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (Kleimam, 1995. p. 11).

Os caminhos percorridos pelo letramento devem indicar que as diversas práticas são influenciadas pelos aspectos contextuais. Aquino (2018) afirma “a perspectiva social dos Estudos de Letramento parte do princípio de que os sujeitos sociais estão inseridos em diferentes práticas ideológicas, culturais e de poder, que são determinantes para a organização das diversas práticas de letramento” (Aquino, 2018).

Nessa direção, a prática pedagógica com a argumentação na sala de aula ganha força quando prioriza a leitura, a escuta, a análise dessas práticas e suas implicações no/para o processo de mudança social atinente a uma nova consciência crítica dos sujeitos envolvidos, fomentando, assim, o letramento crítico (LC).

O letramento crítico deve abranger as práticas letradas para promover criticidade e permitir emancipação dos sujeitos, conforme Carboniere (2016)

É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros e inatacáveis (Carbonieri, 2016, p. 133).

O processo de ensino-aprendizagem deve considerar a prática de letramento crítico como forma de emancipar os discentes e a educação democrática como propósito para o trabalho. Para isso, deve-se associar argumentação e letramento crítico, haja vista as demandas que envolvem os discentes no contexto educacional e social.

Nessa perspectiva, criticidade, reflexão, posicionamentos, contestação, defesa do ponto de vista, relações de poder são alguns deles. Afirmar Aguiar (2021) “é importante ressaltar que o trabalho na perspectiva do LC deve promover o questionamento de discursos dominantes presentes nos textos, visando a justiça e a igualdade nas relações sociais a partir da contextualização social e histórica em que esses textos foram elaborados”. Deve-se levantar as problemáticas que envolvem essas práticas sociais, debatendo com os discentes quem são os sujeitos, suas identidades, seus posicionamentos ideológicos, seu contexto de cultura, suas vivências, seu lugar de fala na sociedade, etc.

Nesse sentido, ao trabalhar com letramento e letramento crítico é necessário compreender que contextos estão envolvidos no processo. Também é importante pensar no ensino de argumentação articulado ao LC, porque uma boa produção de sentidos e de textos demanda o acionamento de conhecimentos que permitam organizar opiniões e posicionamentos robustos.

2.3 Projeto e oficina de letramentos

Caro(a) professor(a), deve-se compreender que o letramento é uma prática social. Por consequência, aspectos sociais, ideológicos e políticos são influenciadores dessa prática. O planejamento do ensino de letramentos necessita observar o contexto do público alvo para, assim, contemplar a aprendizagem.

A perspectiva social dos Estudos de Letramento parte do princípio de que os sujeitos sociais estão inseridos em diferentes práticas ideológicas, culturais e de poder, que são determinantes para a organização das diversas práticas de letramento, isto é, não deve se prender a questões relativas à medição de capacidades cognitivas individuais (Aquino, 2018, p. 28).

É importante sempre considerar que o discente chega à escola possuindo conhecimento de mundo, isso significa que já participou de eventos de letramentos. É nesse sentido que Street (2014, p. 41) afirma que “as práticas de letramentos são específicas ao contexto político e ideológico, suas consequências variam conforme a situação”. Ao professor(a), cabe promover o aprendizado direcionado no sentido de definir as práticas para que eles compreendam a forma como utilizá-las.

Os eventos de letramento ocorrem nas mais diversas esferas da sociedade, mediante as necessidades interacionais dos sujeitos. O trabalho árduo e complexo do ensino na educação

básica é sempre desafiado pelas transformações ocorridas na sociedade moderna. Nesse sentido, a escola deve possuir vínculos que lhe pertencem e exigem dela a diplomacia necessária para promover o trabalho eficiente no que diz respeito à emancipação de seus discentes. Por isso, Kleiman (2007) defende:

[...] uma atividade que envolve o uso da língua escrita (um evento de letramento) não se diferencia de outras atividades da vida social: é uma atividade cooperativa, por que envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (Kleiman, 2007, p. 2).

É muito importante para o professor refletir sobre a turma em questão, ter um momento de conversa para entender suas necessidades, considerar as inquietações. Assim, de posse dessas informações, o planejamento deverá ser direcionado aos interesses dos envolvidos. Lembrando, sempre, que o conhecimento deve estar ligado à realidade da turma e suas vivências.

Nessa perspectiva a realização do projeto de letramento é de grande relevância nesta proposta de intervenção, pois promove um planejamento sistemático do ensino de argumentação para turma de 9ª ano – ensino fundamental –, Educação Básica. Para corroborar com essa perspectiva, apoiamos-nos em Santos-Marques e Kleiman (2019) quando argumentam que:

Os projetos de letramento podem implementar mudanças necessárias ao trabalho com práticas discursivas voltadas para a participação social crítica, pois desenvolvem, nos sujeitos, um espírito de cooperação e co-responsabilidade em relação àquilo que realizam, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de sua auto-estima e autoconfiança. Esses projetos viabilizam a ressignificação das práticas letradas desenvolvidas na escola, contribuindo para que haja um maior e mais profundo diálogo entre a escola e outras instituições, a escola e outras esferas de atividade (Santos-Marques; Kleiman, 2019, p. 22).

A relevância do projeto de letramento se planifica quando são ressignificados aspectos essenciais. Assim, quando se pensa nas ações que precedem esse projeto, considera-se tudo que o envolve desde a temática até os sujeitos que estão diretamente ligados. É impossível não conceber um modelo fixo, o contexto exige que o planejamento seja flexível e constantemente refletido para contemplar o aprendizado.

Nessa perspectiva, o projeto de letramento pode ser desenvolvido por meio da implementação de oficinas. Sobre oficinas de letramentos, destacamos os apontamentos de Santos-Marques e Kleiman (2019):

Pedagogicamente, compreendemos oficina de letramento como um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita. Diz respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por gêneros discursivos, materializados em textos orais e escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala. Na planificação desse tipo de oficina ou de qualquer unidade didática, a determinação do objetivo é central (Santos-Marques; Kleiman, 2019, p. 25).

Frisamos que a organização das oficinas decorre das necessidades formativas dos discentes, observadas/destacadas/refletidas nos procedimentos anteriores. As oficinas se organizam em eventos de letramento, constituindo práticas de leituras, escrita e oralidade.

Professor(a), encerramos aqui as considerações teóricas que julgamos necessárias para um maior entendimento dos princípios teórico-práticos que ancoram a proposta pedagógica que orientamos aqui, conforme a próxima seção.

3 PROPOSTA DIDÁTICA

Caro(a) professor(a), este caderno pedagógico é o produto de uma pesquisa interventiva desenvolvida no âmbito do Mestrado – Profletras –, e possui uma proposta pedagógica voltada para o ensino de argumentação numa perspectiva do letramento crítico. Essa proposta está estruturada em oficinas que consideram leitura, escrita e oralidade em consonância com a realidade dos discentes.

A seguir, apresentamos os procedimentos para a implementação da proposta voltada à argumentação na escola em uma perspectiva do letramento crítico.

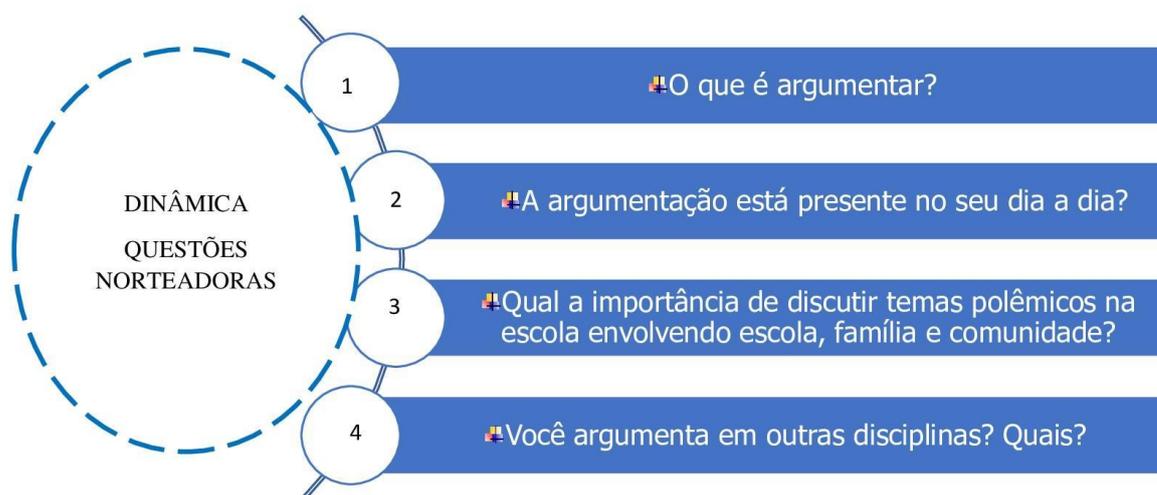
3.1 Procedimento (1): Diagnóstico de necessidades formativas

Como se trata de uma proposta didática interventiva, considerando uma problemática/necessidade de aprendizagem, este momento deve estar voltado ao diagnóstico das necessidades formativas dos discentes, ponto primordial para planificar toda a condução didática. Logo, sugerimos que seja realizada de forma lúdica uma dinâmica intitulada: **Argumentar: o que é, qual sua importância.**

A realização da dinâmica deve **objetivar o diagnóstico da compreensão dos discentes sobre o ato de argumentação e sua importância.**

Nesse sentido, pode ser realizada uma roda de conversa na sala de aula de modo descontraído para que os envolvidos relatem um pouco sobre o conhecimento que eles possuem sobre o ato de argumentar. Nesse momento, o(a) professor(a) deve voltar seu olhar para os saberes prévios do alunado.

Para conduzir esse momento de diálogo, o(a) docente pode lançar alguns questionamentos, impulsionando o pensamento dos participantes. Como sugestão, destacamos, na figura abaixo, algumas questões norteadoras.



A aplicação de uma dinâmica deve conduzir a organização dos dados e apontar as necessidades formativas/saberes dos discentes. Em seguida, sugerimos que o(a) professor(a) prepare um compilado das respostas para que se tenha esses dados devidamente organizados. Esse material vai direcionar as ações seguintes e permitir que o trabalho colaborativo entre discentes e professor(a) construa uma proposta interventiva rica para o conhecimento e aprendizado, considerando a implementação de um projeto de letramento.

Na sequência, descrevemos como o(a) professor(a) pode pensar o projeto de letramento, tomado aqui também como um procedimento interventivo pedagógico.

3.2 Procedimento (2): Projeto de Letramento

Caro(a) professor(a), a proposta de intervenção deve possuir um princípio norteador, no nosso caso, foi um projeto de letramento. Nessa perspectiva, o projeto toma como ponto de partida “práticas de linguagens argumentativas em uma perspectiva do letramento crítico”.

Nessa perspectiva, o projeto tomou como ponto de partida a temática “**violência na escola: debatendo e construindo saberes**”. É importante frisar que essa temática foi escolhida em meio às discussões e inquietações entre professora/pesquisadora e discentes, no entanto,

cada realidade demanda necessidades particulares e pode exigir que outras temáticas sejam abordadas. Isso pode ser enriquecedor e deve ser compartilhado com a comunidade.

É importante levar em consideração os interesses dos discentes. Nesse caso, escolha da temática acima para a nossa proposta de intervenção partiu de dois motivos: o primeiro, como os discentes estavam em processo de preparação para o Exame de Seleção do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), acreditavam que esse tema seria cobrado em uma produção de artigo de opinião, gênero discursivo geralmente solicitado neste contexto de produção textual escrita. O segundo, muito relacionado ao primeiro, diz respeito a grande ocorrência de violência na escola em âmbito nacional no ano de 2023, fato que chamava a atenção de muitas pessoas inclusive dos próprios discentes.

A esse respeito, no ano de 2023, a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte lançou uma campanha educativa na imprensa, destacando o projeto **“Dia da Paz e Gentileza nas Escolas”** e a peça publicitária **“Não adianta só as escolas se protegerem com segurança, se em casa o seu filho se isola de você”**.

Conforme a Assembleia Legislativa, o “Dia da Paz e Gentileza nas Escolas” tem como objetivos desenvolver ações e campanhas educativas, de conscientização e valorização da vida, dirigidas às crianças, aos adolescentes e à comunidade envolvida; e implantar, especialmente neste dia, ações voltadas à promoção da harmonia e da paz entre a comunidade escolar.

Reiteramos que a temática aqui definida foi com base nas inquietações da turma de 9º ano. Esse mesmo projeto pode e deve contemplar outras temáticas, já que a necessidade de debates com a comunidade escolar deve ser ampla para que tenhamos mais experiências discursivas. Pesquise, juntos com a turma, possíveis campanhas e projetos de relevância para a temática escolhida, de preferência, que estejam sendo executados(as) naquele momento. Considerando a efervescência do debate político no ano 2024, por se tratar de um momento de escolha de representantes políticos, eleição municipal, o(a) professor(a) pode provocar a turma no sentido de se pensar nas práticas de linguagem argumentativas que envolvem essa demanda social.

O trabalho de construção deve ser colaborativo e articulado, discentes e professora-pesquisadora. Nesse processo de escuta e provocações, elabore um conjunto de ações para ampliação de saberes e competências argumentativas sobre a temática escolhida, que envolva escola e comunidade.

Nessa perspectiva, é necessário assumir uma prática pedagógica crítica, um processo de ensino-aprendizagem voltado para resolução de problemas, alicerçada em experiências

coletivas. Na sequência, vejamos o conjunto de oficinas que sugerimos para a implementação do projeto de letramento. Mais uma vez destacamos que são possibilidades de ação pedagógica, marcadas pelo caráter flexível decorrente de uma necessidade de ensino-aprendizagem contextual.

3.3 Procedimento (3): Oficina de letramento - Meu ponto de vista inicial

A primeira oficina pode ser realizada basicamente em 02 aulas. O objetivo é **realizar o diagnóstico da construção argumentativa dos discentes ao assumirem um posicionamento sobre a temática escolhida para o projeto de letramento, ao desenvolver a produção textual inicial de um artigo de opinião.**

Inicialmente, a produção pode ser em forma de simulado, semelhante ao momento de aplicação da prova de exame seletivo, por exemplo da prova de produção textual do IFRN. Reitera-se que é necessário considerar o contexto motivações dos discentes.

Essa oficina deve ser dividida em duas etapas:

Etapa 1: O(a) professor(a) deve oportunizar aos discentes a ativação de conhecimentos prévios sobre a temática escolhida para a construir ponto de vista e consistência argumentativa.

2ª Etapa: Nesse momento, deve-se proceder a leitura e análise das produções iniciais dos discentes. O(a) professor(a) deve realizar uma leitura/análise dos artigos produzidos, observando como se deu a apresentação e defesa do ponto de vista e a construção argumentativa, considerando o repertório construído. Na sequência, de modo geral, é necessário que haja comentários analíticos sobre possíveis fragilidades para, a partir disso, pensar nas ações seguintes.

Na sequência, as ações resultantes da oficina anterior.

3.4 Procedimento (4): Oficina de letramento – Lendo e analisando gêneros argumentativos

Esta oficina de letramento deve ter objetivos definidos. É necessário analisar os dados até aqui reunidos e estabelecer tais objetivos de forma contextual. Nesse sentido, objetiva:

a) compreender a argumentação como prática social para o exercício da cidadania

b) ler e analisar criticamente gêneros argumentativos sobre a temática escolhida

c) apresentar considerações sobre a temática, pensando em mudança social

É necessário frisar, mais uma vez, que o projeto deve ser adaptado a outras temáticas de acordo com a realidade de seu contexto escolar, professor(a).

Nesse sentido, a partir do letramento crítico, o(a) estudante deve ser convidado(a) a participar do debate que envolve a problemática social em questão, analisar práticas de linguagem argumentativas a partir de gêneros de natureza argumentativa, por exemplo: charges, carta aberta, editorial e artigo de opinião. O professor pode ir além da temática escolhida, nesse primeiro momento, e incluir outras temáticas na discussão, sobretudo, no momento de análise de charges.

A oficina pode ter duração de 10 aulas de 50 minutos e se concentrar em objetos de aprendizagem como: argumentação, ponto de vista e construção argumentativa.

Metodologicamente, a condução da oficina deve se dar por meio de debate, discussões, instigando nos discentes a capacidade reflexiva e crítica voltada à leitura e à análise de gêneros argumentativos com foco na temática escolhida. Os recursos a serem utilizados podem ser datashow, notebook, aparelho de celular, quadro branco, pincel para quadro branco, folhas de ofício, canetas e internet. Ainda pode se adaptar à realidade da escola nesse sentido.

Nesta oficina, o(a) professor(a) precisa realizar as seguintes etapas:

1ª Etapa: Bate-papo sobre argumentação e participação social, leitura e análise crítica dos gêneros argumentativos. Colaborativamente, discentes e professora(a) devem discutir sobre o ato de argumentar na vida cotidiana, pensando em suas razões concretas, consistência de ponto de vista e contribuições para possível mudança social a partir de temáticas que instigam a participação de sujeitos diante das demandas sociais.

É imprescindível ao(a) professor/pesquisador(a) destacar que a argumentação não é apenas um ato dedicado aos processos seletivos, embora seja um dos fins. Nesse sentido, as habilidades de leitura e escrita devem ser eficientes para um sujeito/cidadão consciente de sua participação na sociedade, seu lugar de fala nos diversos contextos em que está inserido.

Deve-se frisar o uso da linguagem enquanto um propulsor dos discursos de poder assumidos em seus posicionamentos, ressaltando que o ambiente escolar é um espaço de resistência, interação e formação crítica dos estudantes.

Durante o bate-papo, é necessário que as provocações ocorram constantemente para

servirem de fios condutores aos questionamentos e reflexões que promovam a compreensão de que o desenvolvimento desse senso crítico e reflexivo não deve se limitar à sala de aula, mas sim, contemplar as mais variadas esferas sociais e práticas de linguagem.

Nesse sentido, o bate-papo pode ser estruturado a partir das seguintes provocações:

- Quando as pessoas argumentam, o que elas fazem?
- Como vocês imaginam a construção da argumentação em gêneros discursivos argumentativos? E quando abordam a temática que escolhemos para o nosso projeto de letramento, como vocês pensam a construção de dados para a defesa de um ponto de vista?

A partir das considerações dos discentes nessa oficina, deve-se planejar a próxima etapa, fomentando agora práticas de leituras argumentativas a partir de um conjunto de gêneros discursivos.

2ª Etapa: Esta etapa deve ser voltada para a leitura e análise de gêneros argumentativos. Inicialmente, o(a) professora deve levantar a discussão sobre a temática escolhida a partir de textos, gêneros argumentativos, e conduzir os discentes a presumirem conteúdos, pontos de vistas, discursos, a maneira como a argumentação pode ser construída etc.

Os discentes devem realizar a leitura e análise crítica de gêneros argumentativos diversos, posicionar-se sobre seu conteúdo e construção argumentativa. O(a) professor(a) deve destacar a importância de eles terem consciência da importância desses debates/leituras, compreender que já estão argumentando para participar dessa temática que faz parte da vida em sociedade.

Para nortear a leitura dos gêneros, o(a) professor(a) deve lançar as seguintes questões:

- O que os gêneros dizem sobre a temática?
- O que os dados presentes nos gêneros mostram sobre a nossa sociedade?
- Qual a posição das pessoas sobre a temática?
- Como as pessoas (crianças, adolescentes, pais, professores, etc.) e os lugares (país, Estado, comunidade, escola e instituições em geral) são representados nesses textos sobre a temática?

Ainda para ampliar o letramento crítico dos discentes, considerando a prática de leitura argumentativa dos gêneros, o(a) professor(a) deve provocar reflexões sobre:

- O que é um gênero discursivo argumentativo?
- Que elementos estão presentes no gênero discursivo argumentativo?

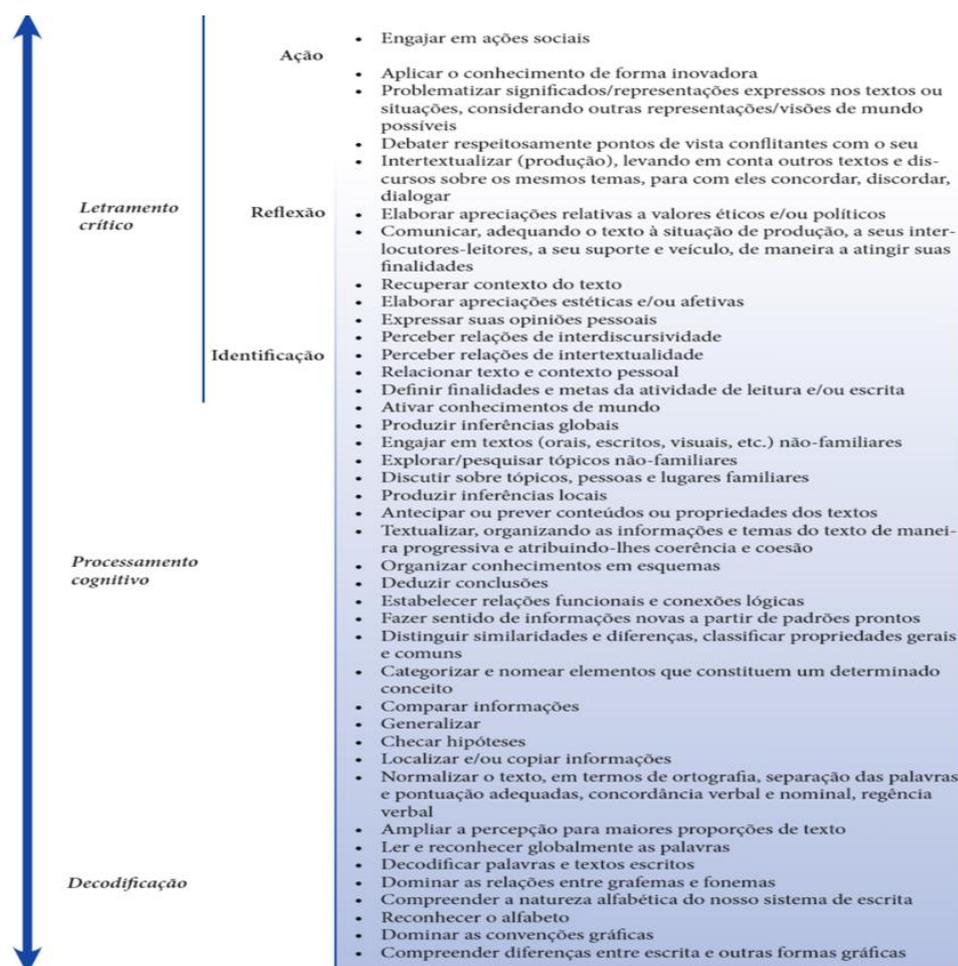
Desse modo, a provocação deve envolver os seguintes questionamentos:

- pontos de vista apresentados nos gêneros, considerando as escolhas linguísticas/textuais/discursivas;
- os sujeitos envolvidos;
- a construção argumentativa (estratégias argumentativas);
- o contexto de produção, divulgação e circulação dos gêneros;
- a temática, considerando aspectos culturais, geográficos, etc.
- os discursos presentes;
- a maneira como as pessoas agem no mundo nos/pelos gêneros argumentativos;
- a relação da temática com as vivências/experiências dos discentes na/fora da escola.

Nesta segunda etapa, deve-se conferir aos discentes um lugar de fala, de engajamento, para o diálogo com dados e vozes presentes nos gêneros selecionados, ativação e integração dos conhecimentos.

Conforme Kummer e Hendges (2020), a figura abaixo traz uma possibilidade de instigar nos discentes a capacidade de problematizar significados/representações expressos nos textos, considerando outras situações/visões de mundo possíveis; intertextualizar, levando em conta outros textos e discursos sobre a temática.

O(a) professor(a), a partir da figura abaixo, tem um rico conjunto de dispositivos para conjugar argumentação na escola e letramento crítico, um viés metodológico para a leitura e análise crítica dos gêneros argumentativos selecionados.



Fonte: Kummer e Hendges (2020)

A partir das discussões que serão levantadas nessa oficina, é necessário que os discentes compreendam os gêneros amplamente, argumentação como uma prática social, a temática escolhida como fio condutor do debate construtivo e tenham consciência crítica e reflexiva sobre esses aspectos.

Na sequência, destacamos o próximo passo do projeto de letramento.

3.5 Procedimento (5): Oficina de letramento - Articulando vozes e posicionamentos

Caro(a) professor(a), esta oficina deve reunir atores sociais com propriedade e experiência para tratar sobre a temática escolhida, articulando assim saberes escolares e experiências de sujeitos que atuam na comunidade em várias atividades profissionais ligadas ao foco temático.

O objetivo central da oficina é articular vozes e posicionamentos sobre a temática em tela e construir um debate com atores sociais. A oficina pode ter duração de 8 aulas de

50 minutos, mas pode ser adaptada de acordo com seu contexto escolar, professor(a).

Metodologicamente, devem ser adotadas perspectivas que consistam em ampliar a compreensão dos aspectos envolvidos, discutir a temática de modo reflexivo e crítico, pensar nos atores sociais e suas contribuições tanto para a educação escolar quanto para a formação social, reconhecer o poder do debate como recurso que impulsiona uma educação libertadora e emancipatória, refletindo vias para mudança social.

Para esta oficina, podem ser utilizados os seguintes recursos: sala multifuncional; datashow; notebook; aparelho celular; quadro branco; pincel para quadro branco; folhas de ofício; canetas.

Nesta oficina, (a) professor(a) deve realizar as seguintes etapas:

1ª Etapa: Nesta etapa, discentes e professor(a) realizaram um momento de discussão, refletindo sobre a atuação de atores sociais que podem trazer ricas contribuições sobre o debate que envolve a temática escolhida, despertando nos discentes uma significativa oportunidade de ampliar os diálogos, construir novas perspectivas argumentativas e alinhar a consciência crítica sobre fatores sociais, históricos, culturais e identitários envolvidos na questão polêmica.

Após todo o diálogo sobre a presença de alguns atores sociais, é necessário oportunizar aos discentes um momento para que sugiram a participação/colaboração de atores sociais, fato que envolve a produção de alguns gêneros para cumprir funções sociais, quanto aos atores sociais, a turma pode pensar em sujeitos a exemplo de diretor escolar, psicóloga, policial civil, secretária de educação e professores dos respectivos horários do dia escolhido para o evento/debate. Professor(a), frisamos que a relação dos atores sociais que farão parte deste momento vai ser pensada de acordo com o foco temático, anseios e necessidades formativas dos discentes.

Para manter contato com os atores sociais selecionados, os discentes devem realizar a produção textual de alguns gêneros discursivos, cumprindo, dessa forma, funções sociais em face à essa necessidade de interação e intercâmbio de conhecimento. Assim, poderão ser produzidos ofícios, memorandos e convites e enviados a cada um deles com objetivo de convocá-los/convidá-los para o debate.

Na sequência, vejamos como pode se dar o desenvolvimento da segunda etapa desta oficina.

2ª Etapa: Nesta etapa, o foco da oficina consiste em articular vozes e posicionamentos sobre a temática escolhida, construindo um debate com atores sociais.

Para a realização deste momento, discentes e professor(a) devem contar com a presença de atores sociais devidamente convidados. Para organizar melhor o momento de conversa/diálogo, os discentes, previamente, devem ser orientados a elaborar uma lista de perguntas referentes ao papel de cada um deles, no sentido de promover um amplo debate sobre a temática escolhida, envolvendo questões sociais, culturais, identitárias etc.

Os dados construídos ao longo do debate devem ser objetos de discussão em sala de aula, momento em que o(a) professor(a) deve orientar os discentes no sentido de articular vozes e posicionamentos sobre a temática diante dos discursos apresentados pelos atores.

Sobre a continuidade desse momento, o(a) professor(a) é orientado a realizar a última oficina, conforme se apresenta abaixo.

3.6 Procedimento (6): Oficina de letramento - Meu ponto de vista final

Caro(a) professor(a), esta oficina deve ter como **objetivo central reescrever a produção textual inicial** do artigo de opinião sobre a temática escolhida, problemática social definida para a proposta de intervenção voltada à argumentação em uma perspectiva do letramento crítico.

Desse modo, ao considerar todos os procedimentos anteriores, o(a) professor(a) deve oportunizar aos discentes a reescrita do artigo de opinião, produzido na primeira oficina, e refletir, para tanto, sobre o processo de revisão do texto produzido.

Nesse momento, a reescrita do artigo de opinião deve ser essencial para refletir sobre a escrita inicial. Assim, é necessário que os discentes retornem aos seus conhecimentos prévios, articulem aos novos conhecimentos construídos ao longo das vivências realizadas em sala de aula em diálogos com uma multiplicidade de textos/vozes e com os atores sociais convidados para participar do projeto de letramento.

Esta oficina pode ter duração de 06 aulas e deve ser realizada considerando as seguintes etapas:

1ª Etapa: É necessário que sejam retomados aspectos composicionais e discursivos do gênero artigo de opinião. Neste momento, o(a) professor(a) precisa dialogar com a turma sobre a função social do artigo de opinião e reiterar diálogos anteriores.

Nessa etapa, partindo de seu artigo produzido na primeira oficina, os discentes devem iniciar um processo de análise de seu próprio texto, refletir sobre os pontos que merecem revisão e maior elaboração do texto. O momento vai fortalecer a aprendizagem colaborativa, haja vista o diálogo coletivo que será realizado a partir de escuta/leitura/análise dos textos produzidos. Para ampliar ainda mais o processo de revisão e de reescrita dos artigos, o(a) professor(a) deve retomar os critérios de avaliação dos artigos, a saber:

- Produção do gênero textual proposto no comando da questão;
- Presença de marcas características do gênero textual solicitado;
- Uso da variedade linguística adequada ao gênero textual solicitado e à situação de comunicação;
- Uso adequado de elementos coesivos;
- Coerência entre o ponto de vista defendido e os argumentos apresentados;
- Consistência argumentativa.

Ao final dessa etapa, o(a) professor(a) deve orientar a turma para um momento de apresentação dos artigos produzidos, conforme etapa abaixo.

2ª Etapa: Neste momento deve ocorrer uma apresentação dos artigos produzidos. Todos os discentes terão a oportunidade de ler/escutar o posicionamento dos próprios colegas, debater sobre a construção do ponto de vista defendido e a consistência da argumentação construída.

Nessa oportunidade, a prática de argumentação em sala de aula deve ser cada vez mais significativa e ressignificar saberes à medida em que se permite a interação, a análise e o diálogo colaborativo. É relevante discutir argumentação enquanto uma prática dialógica que faz parte da realidade do alunado, observando os diversos espaços sociais, posições e sujeitos envolvidos.

Ao retomar as fragilidades observadas na primeira versão do artigo, em linhas gerais, o(a) professor(a) pode constatar os seguintes avanços após a reescrita dos artigos.

- Reflexão em torno da própria escrita;
- Ressignificação dos argumentos tendo em vista a interação vivenciada ao longo das oficinas;
- Ampliação do repertório linguístico;
- Maior desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva sobre a temática;
- Capacidade de leitura de mundo;
- Análise crítica e reflexiva da realidade;

- Associar seus contextos de interação aos diversos eventos relativos à temática;
- Mobilização de diversos letramentos;
- Mobilização do letramento crítico;
- Maior compreensão sobre a importância de articular discursos/vozes para o processo de mudança social relacionada à temática “violência na escola”.

Professor(a), nesse projeto de intervenção, sugerimos que seja adotado um recurso chamado diário de letramento que terá função de registrar a aprendizagem e processo de avaliação, conforme a natureza de cada oficina. Desse modo, os discentes devem ser orientados a relatar os eventos de cada uma das oficinas. Com isso, eles terão a oportunidade de ampliar sua consciência crítica, levando em consideração as redes de atividades desenvolvidas, os sujeitos e seus posicionamentos argumentativos.

Nessa perspectiva, o gênero diário de letramento fará parte também da proposta de intervenção, permitindo aos discentes e ao(a) professor(a) o registro de suas práticas de linguagem argumentativa (orais e escritas) na perspectiva do letramento crítico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro(a) professor(a), levando em consideração as discussões aqui avantajadas, a sala de aula como um lugar de múltiplos discursos, o processo de ensino-aprendizagem e as concepções que norteiam essa pesquisa, ou seja, língua(gem) como processo de interação, um fenômeno histórico, ideológico e cultural que organiza as práticas discursivas, reiteramos nosso encantamento com a constituição do conhecimento.

Nesse sentido, este caderno apresenta um projeto de letramento construído em meio a partilha de ideias entre discentes e professora/pesquisadora. O processo de construção é valioso por levar em consideração, primordialmente, os interesses do público alvo que esperava ansiosamente o processo seletivo para o IFRN.

Desse modo, articular argumentação em uma perspectiva do letramento crítico, além de ser de interesse coletivo, é também uma necessidade cotidiana dos múltiplos sujeitos que interagem em sociedade. Permitindo, assim, que o trabalho colaborativo seja enriquecedor.

Nessa perspectiva, a relevância do projeto de letramento é evidenciada ao trazer à luz a ação docente ativa que conduziu eventos e práticas de letramentos cruciais para desenvolver passos futuros. Os diversos aspectos das oficinas só se constituíram em razão dessa ação discente tão importante para o desenvolvimento desse projeto.

A experiência vivenciada ao longo da construção deste caderno permitiu a reflexão e resignificação do planejamento das atividades, o que foi profundamente enriquecedor para a prática pedagógica, considerando que não foi um trabalho solitário, mas sim, coletivo. Nesse sentido, há de se pensar na Educação Básica ainda mais como um espaço democrático de múltiplas participações e contribuições de quem, de fato, está envolvido.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 13^o ed., São Paulo: Ateliê Editora, 2013.

AGUIAR, André Effgen de. Letramento crítico e teorias socio-histórico e cultural: aproximações e reflexões sobre desenvolvimento e constituição. **Fórum Linguístico**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. v. 19 n. 3 p. 8268 – 8281, novembro. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/80564>. Acesso em: 6 de junho de 2023.

AQUINO, Jaciara Limeira de. **Ensino de argumentação em eventos de letramento**. 2018. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Natal, RN, 2018.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. *et. al.* **Des questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. E-book.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC). Brasília, 2018.

CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 121-142.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B; CAVALCANTI, M. C. O DLA: uma história de muitas faces, um mosaico de muitas histórias. In: KLEIMAN, Angela B; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística aplicada suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

KUMMER, Daliane Aline; HENDGES, Graciela Rabuske. Mecanismos para o desenvolvimento do letramento crítico (visual) no livro didático de inglês. **Ilha do Desterro**. Florianópolis, v. 73, nº 1, p. 79-109, jan/abr 2020.

SANTOS-MARQUES, Ivoneide B. A. Santos; KLEIMAN, Ângela Bustos. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista Com Sertões**, Juazeiro-BA, v. 7, n. 1, p. 16-34, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/7275>. Acesso em 29 maio 2023

STREET, B. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Gêneros discursivos enviados aos agentes de letamentos

ANEXOS

ANEXO 1 - Convite enviado aos pais e/ou responsáveis

Santana do Matos, 23 de outubro de 2023

Aos senhores pais e responsáveis,

Considerando que a educação não se faz apenas na sala de aula entre professores e alunos, nós, alunos do 9º U ano da Escola Municipal Professora Maria Leticia Damasceno juntamente com nossa professora de Português, Eudimar Hortins do Nascimento, temos a honra de convidá-la para participar de uma roda de conversa sobre violência na escola a ser realizada no dia 7 de novembro de 2023. A referida roda de conversa faz parte de um projeto de intervenção desenvolvido na nossa turma em virtude do curso de mestrado da citada professora.

Nesse sentido, entendemos que a comunidade escolar pode partilhar conhecimentos conosco diferentes daqueles que já temos. Desse modo, tê-los nesse momento terá um grande significado para nós que estamos diretamente envolvidos na execução do projeto e somos os principais interessados no aprendizado com objetivos múltiplos.

Portanto, aguardamos ansiosos sua presença nesse dia especial de muito conhecimento.

Atenciosamente, alunos do 9º ano da EMPMLD.

ANEXO 2 - Convite enviado ao professor de história

Santana do Matos, 23 de outubro de 2023

Ao senhor Pacífico Fabiano de Medeiros,

Considerando que a educação não se faz apenas na sala de aula entre professores e alunos, nós, alunos do 9º U ano da Escola Municipal Professora Maria Leticia Damasceno juntamente com nossa professora de Português, Eudimar Hortins do Nascimento, temos a honra de convidá-la para participar de uma roda de conversa sobre violência na escola a ser realizada no dia 7 de novembro de 2023. A referida roda de conversa faz parte de um projeto de intervenção desenvolvido na nossa turma em virtude do curso de mestrado da citada professora.

Nesse sentido, entendemos que a comunidade escolar pode partilhar conhecimentos conosco diferentes daqueles que já temos. Desse modo, tê-los nesse momento terá um grande significado para nós que estamos diretamente envolvidos na execução do projeto e somos os principais interessados no aprendizado com objetivos múltiplos.

Portanto, aguardamos ansiosos sua presença nesse dia especial de muito conhecimento.

Atenciosamente, alunos do 9º ano da EMPMLD.

ANEXO 3 - Convite enviado ao professor de matemática

Santana do Matos, 23 de outubro de 2023

Ao senhor Fernando Pereira de Lima,

Considerando que a educação não se faz apenas na sala de aula entre professores e alunos, nós, alunos do 9º U ano da Escola Municipal Professora Maria Leticia Damasceno juntamente com nossa professora de Português, Eudimar Hortins do Nascimento, temos a honra de convidá-la para participar de uma roda de conversa sobre violência na escola a ser realizada no dia 7 de novembro de 2023. A referida roda de conversa faz parte de um projeto de intervenção desenvolvido na nossa turma em virtude do curso de mestrado da citada professora.

Nesse sentido, entendemos que a comunidade escolar pode partilhar conhecimentos conosco diferentes daqueles que já temos. Desse modo, tê-los nesse momento terá um grande significado para nós que estamos diretamente envolvidos na execução do projeto e somos os principais interessados no aprendizado com objetivos múltiplos.

Portanto, aguardamos ansiosos sua presença nesse dia especial de muito conhecimento.

Atenciosamente, alunos do 9º ano da EMPMLD.

ANEXO 4 - Convite enviado ao professor de Geografia

Santana do Matos, 23 de outubro de 2023

Ao senhor Francisco Clodoaldo de Souza Pinheiro,

Considerando que a educação não se faz apenas na sala de aula entre professores e alunos, nós, alunos do 9º U ano da Escola Municipal Professora Maria Leticia Damasceno juntamente com nossa professora de Português, Eudimar Hortins do Nascimento, temos a honra de convidá-la para participar de uma roda de conversa sobre violência na escola a ser realizada no dia 7 de novembro de 2023. A referida roda de conversa faz parte de um projeto de intervenção desenvolvido na nossa turma em virtude do curso de mestrado da citada professora.

Nesse sentido, entendemos que a comunidade escolar pode partilhar conhecimentos conosco diferentes daqueles que já temos. Desse modo, tê-los nesse momento terá um grande significado para nós que estamos diretamente envolvidos na execução do projeto e somos os principais interessados no aprendizado com objetivos múltiplos.

Portanto, aguardamos ansiosos sua presença nesse dia especial de muito conhecimento.

Atenciosamente, alunos do 9º ano da EMPMLD.

ANEXO 5 - Convite enviado à diretora da escola municipal

Santana do Matos, 23 de outubro de 2023

À senhora Iara Angélica Leocádio Justino Mizael

Considerando que a educação não se faz apenas na sala de aula entre professores e alunos, nós, alunos do 9º U ano da Escola Municipal Professora Maria Leticia Damasceno juntamente com nossa professora de Português, Eudimar Hortins do Nascimento, temos a honra de convidá-la para participar de uma roda de conversa sobre violência na escola a ser realizada no dia 7 de novembro de 2023. A referida roda de conversa faz parte de um projeto de intervenção desenvolvido na nossa turma em virtude do curso de mestrado da citada professora.

Nesse sentido, entendemos que a comunidade escolar pode partilhar conhecimentos conosco diferentes daqueles que já temos. Desse modo, tê-los nesse momento terá um grande significado para nós que estamos diretamente envolvidos na execução do projeto e somos os principais interessados no aprendizado com objetivos múltiplos.

Portanto, aguardamos ansiosos sua presença nesse dia especial de muito conhecimento.

Atenciosamente, alunos do 9º ano da EMPMLD.

ANEXO 6 - Convite enviado ao promotor de justiça

Santana do Matos, 23 de outubro de 2023

Ao senhor Alysson Michel De Azevedo Dantas,

Considerando que a educação não se faz apenas na sala de aula entre professores e alunos, nós, alunos do 9º U ano da Escola Municipal Professora Maria Letícia Damasceno juntamente com nossa professora de Português, Eudimar Hortins do Nascimento, temos a honra de convidá-lo para participar de uma roda de conversa sobre violência na escola a ser realizada no dia 7 de novembro de 2023. A referida roda de conversa faz parte de um projeto de intervenção desenvolvido na nossa turma em virtude do curso de mestrado da citada professora.

Nesse sentido, entendemos que a comunidade escolar pode partilhar conhecimentos conosco diferentes daqueles que já temos. Desse modo, tê-los nesse momento terá um grande significado para nós que estamos diretamente envolvidos na execução do projeto e somos os principais interessados no aprendizado com objetivos múltiplos.

Portanto, aguardamos ansiosos sua presença nesse dia especial de muito conhecimento.

Atenciosamente, alunos do 9º ano da EMPMLD.

ANEXO 7 - Convite enviado à secretária de educação

Santana do Matos, 23 de outubro de 2023

À senhora Jane Kelly Soares da Silva,

Considerando que a educação não se faz apenas na sala de aula entre professores e alunos, nós, alunos do 9º U ano da Escola Municipal Professora Maria Leticia Damasceno juntamente com nossa professora de Português, Eudimar Hortins do Nascimento, temos a honra de convidá-la para participar de uma roda de conversa sobre violência na escola a ser realizada no dia 7 de novembro de 2023. A referida roda de conversa faz parte de um projeto de intervenção desenvolvido na nossa turma em virtude do curso de mestrado da citada professora.

Nesse sentido, entendemos que a comunidade escolar pode partilhar conhecimentos conosco diferentes daqueles que já temos. Desse modo, tê-los nesse momento terá um grande significado para nós que estamos diretamente envolvidos na execução do projeto e somos os principais interessados no aprendizado com objetivos múltiplos.

Portanto, aguardamos ansiosos sua presença nesse dia especial de muito conhecimento.

Atenciosamente, alunos do 9º ano da EMPMLD.

ANEXO 8 - Convite enviado ao diretor da escola onde o projeto de intervenção foi aplicado

Santana do Matos, 23 de outubro de 2023

Ao senhor Sebastião Souza Silva,

Considerando que a educação não se faz apenas na sala de aula entre professores e alunos, nós, alunos do 9º U ano da Escola Municipal Professora Maria Leticia Damasceno juntamente com nossa professora de Português, Eudimar Hortins do Nascimento, temos a honra de convidá-lo para participar de uma roda de conversa sobre violência na escola a ser realizada no 7 de novembro de 2023. A referida roda de conversa faz parte de um projeto de intervenção desenvolvido na nossa turma em virtude do curso de mestrado da citada professora.

Nesse sentido, entendemos que a comunidade escolar pode partilhar conhecimentos conosco diferentes daqueles que já temos. Desse modo, tê-los nesse momento terá um grande significado para nós que estamos diretamente envolvidos na execução do projeto e somos os principais interessados no aprendizado com objetivos múltiplos.

Portanto, aguardamos ansiosos sua presença nesse dia especial de muito conhecimento.

Atenciosamente, alunos do 9º ano da EMPMLD.

ANEXO 9 - Convite enviado ao policial civil

Santana do Matos, 23 de outubro de 2023

Ao senhor Robson Rodrigo,

Considerando que a educação não se faz apenas na sala de aula entre professores e alunos, nós, alunos do 9º U ano da Escola Municipal Professora Maria Leticia Damasceno juntamente com nossa professora de Português, Eudimar Hortins do Nascimento, temos a honra de convidá-lo para participar de uma roda de conversa sobre violência na escola a ser realizada no 7 de novembro de 2023. A referida roda de conversa faz parte de um projeto de intervenção desenvolvido na nossa turma em virtude do curso de mestrado da citada professora.

Nesse sentido, entendemos que a comunidade escolar pode partilhar conhecimentos conosco diferentes daqueles que já temos. Desse modo, tê-los nesse momento terá um grande significado para nós que estamos diretamente envolvidos na execução do projeto e somos os principais interessados no aprendizado com objetivos múltiplos.

Portanto, aguardamos ansiosos sua presença nesse dia especial de muito conhecimento.

Atenciosamente, alunos do 9º ano da EMPMLD.

ANEXO 10 - Convite enviado à diretora da escola estadual

Santana do Matos, 23 de outubro de 2023

À senhora Aurélia Sérgio Avelino

Considerando que a educação não se faz apenas na sala de aula entre professores e alunos, nós, alunos do 9º U ano da Escola Municipal Professora Maria Letícia Damasceno juntamente com nossa professora de Português, Eudimar Hortins do Nascimento, temos a honra de convidá-la para participar de uma roda de conversa sobre violência na escola a ser realizada no dia 7 de novembro de 2023. A referida roda de conversa faz parte de um projeto de intervenção desenvolvido na nossa turma em virtude do curso de mestrado da citada professora.

Nesse sentido, entendemos que a comunidade escolar pode partilhar conhecimentos conosco diferentes daqueles que já temos. Desse modo, tê-los nesse momento terá um grande significado para nós que estamos diretamente envolvidos na execução do projeto e somos os principais interessados no aprendizado com objetivos múltiplos.

Portanto, aguardamos ansiosos sua presença nesse dia especial de muito conhecimento.

Atenciosamente, alunos do 9º ano da EMPMLD.

ANEXO 11 - Convite enviado à psicóloga

Santana do Matos, 23 de outubro de 2023

À senhora Marluce Medeiros da Cunha Neta,

Considerando que a educação não se faz apenas na sala de aula entre professores e alunos, nós, alunos do 9º U ano da Escola Municipal Professora Maria Leticia Damasceno juntamente com nossa professora de Português, Eudimar Hortins do Nascimento, temos a honra de convidá-la para participar de uma roda de conversa sobre violência na escola a ser realizada no dia 7 de novembro de 2023. A referida roda de conversa faz parte de um projeto de intervenção desenvolvido na nossa turma em virtude do curso de mestrado da citada professora.

Nesse sentido, entendemos que a comunidade escolar pode partilhar conhecimentos conosco diferentes daqueles que já temos. Desse modo, tê-los nesse momento terá um grande significado para nós que estamos diretamente envolvidos na execução do projeto e somos os principais interessados no aprendizado com objetivos múltiplos.

Portanto, aguardamos ansiosos sua presença nesse dia especial de muito conhecimento.

Atenciosamente, alunos do 9º ano da EMPMLD.

ANEXO 12 - Ofício enviado à psicóloga

OFÍCIO Nº 011/2023

Santana do Matos, 23 de Outubro de 2023.

À Senhora
Marluce Medeiros da Cunha Neta
Psicóloga

Assunto: Solicitação para participação de roda de conversa na Escola Municipal Professora Maria Leticia Damasceno

Á senhora psicóloga,

A Escola Municipal Professora Maria Leticia Damasceno em nome dos alunos do 9º U solicita a presença de vossa senhoria em nossa escola para compartilhar conhecimento conosco em roda de conversa sobre violência na escola, temática que faz parte do projeto de mestrado da professora de Língua Portuguesa, Eudimar Hortins do Nascimento. O evento citado ocorrerá em 7 de novembro de 2023 nas dependências da referida escola. Certos de vossa generosidade, aguardamos seu comparecimento em nossa escola para dividir esse momento significativo.

Atenciosamente,

(Diretor escolar)

ANEXO 13 - Ofício enviado ao promotor de justiça

OFÍCIO Nº 011/2023

Santana do Matos, 23 de Outubro de 2023.

Ao Excelentíssimo Senhor
Alysson Michel De Azevedo Dantas
Promotor de justiça
Ministério Público

Assunto: Solicitação para participação de roda de conversa na Escola Municipal Professora Maria Leticia Damasceno

Excelentíssimo Promotor de Justiça,

A Escola Municipal Professora Maria Leticia Damasceno em nome dos alunos do 9º U solicita a presença de vossa excelência em nossa escola para compartilhar conhecimento conosco em roda de conversa sobre violência na escola, temática que faz parte do projeto de mestrado da professora de Língua Portuguesa, Eudimar Hortins do Nascimento. O evento citado ocorrerá em 7 de novembro de 2023 nas dependências da referida escola. Certos de vossa generosidade, aguardamos seu comparecimento em nossa escola para dividir esse momento significativo.

Atenciosamente,

(Diretor escolar)

ANEXO 14 - Ofício enviado ao policial civil

OFÍCIO Nº 011/2023

Santana do Matos, 23 de Outubro de 2023.

Ao Senhor
Robson Rodrigo
Agente de Polícia Civil
Polícia Civil do Estado do Rio Grande do Norte

Assunto: Solicitação para participação de roda de conversa na Escola Municipal Professora Maria Leticia Damasceno

Ao senhor agente de polícia civil,

A Escola Municipal Professora Maria Leticia Damasceno em nome dos alunos do 9º U solicita a presença de vossa senhoria em nossa escola para compartilhar conhecimento conosco em roda de conversa sobre violência na escola, temática que faz parte do projeto de mestrado da professora de Língua Portuguesa, Eudimar Hortins do Nascimento. O evento citado ocorrerá em 7 de novembro de 2023 nas dependências da referida escola. Certos de vossa generosidade, aguardamos seu comparecimento em nossa escola para dividir esse momento significativo.

Atenciosamente,

(Diretor escolar)

ANEXO 15 – charge sobre temáticas diversas



Fonte : <https://app.planejativo.com/estudar/32/resumo/portugues-charges-e-tirinhas>

ANEXO 16 - charge sobre temática diversa



Fonte : <https://app.planejativo.com/estudar/32/resumo/portugues-charges-e-tirinhas>

ANEXO 17 – charges sobre temáticas diversas



Fonte: <https://juniao.com.br/chargecartum>

ANEXO 18 – charges de temáticas diversas

REDES SOCIAIS FORAM FUNDAMENTAIS PARA AS INVASÕES..



Fonte: <https://juniao.com.br/chargecartum>

ANEXO 19 – charges sobre violência na escola



Fonte: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2016/04/charge-violencia-nas-escolas.html>

ANEXO 20 – charges sobre violência na escola



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/educaochargeviolencia-escolarcharge-de-ccero-lobes-in-2022--483714816240147549/>

ANEXO 21 – charge sobre violência na escola



Fonte: <http://www.genildo.com/2013/05/quem-e-culpado-por-tanta-violencia-nas.html>

ANEXO 22 – editorial**Editorial: Violência nas escolas****Diário do Grande ABC – Quinta-feira, 16 de Março 2017 - 20:18**

É inquietante o retrato da violência nas escolas do Grande ABC traçado por pesquisadores da USCS (Universidade Municipal de São Caetano) e publicado ontem no Observatório da Educação, suplemento trimestral feito em parceria entre a instituição de Ensino Superior e o Diário. Em sua crueza, os dados chocam. Um deles é particularmente assustador: 100% dos estudantes do Ensino Fundamental I e II de colégios estaduais de São Caetano e 100% dos da rede municipal em Mauá já presenciaram algum tipo de agressão verbal ou física a colegas, professores ou funcionários.

A informação foi coletada com o próprio corpo discente, em 2015, durante a execução da Prova Brasil, avaliação criada pelo Ministério da Educação para melhorar a qualidade do ensino público no País. Há várias outras. Segundo a pesquisa, é bastante comum alunos frequentarem as aulas sob o efeito de drogas ilícitas ou álcool. Também há relatos de que estudantes levam armas brancas, como facas e canivetes, e de fogo para dentro das salas de aula.

Os dados se tornam ainda mais aterradores porque compreendem a realidade escolar de crianças, com faixa etária que varia dos 9 aos 14 anos. Por mais duros que sejam, todavia, eles jogam luzes sobre episódios aparentemente inexplicáveis, como o ocorrido em 22 de setembro de 2011. Naquela data, David Mota Nogueira, 10 anos, entrou em uma das salas da Escola Municipal Professora Alcina Dantas Feijão, no bairro Mauá, em São Caetano, onde cursava o 4º ano do Ensino Fundamental, disparou na professora Rosileide Queiros de Oliveira e, na sequência, atirou contra a própria cabeça.

Embora traga informações desconfortáveis, a pesquisa dos professores da USCS é de fundamental importância para tornar os colégios mais seguros. A leitura atenta do material deveria ser obrigatória aos gestores municipais e estaduais ligados ao segmento. Lugar destinado à construção de cidadãos, a escola deve ficar protegida da violência. Para isso, porém, é preciso debater o tema sem meias palavras ou medo de chocar.

Fonte: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/editorial-violencia-nas-escolas/>

ANEXO 23 – Carta aberta sobre atos violentos

GESTÃO ESCOLAR

Carta aberta sobre os atos violentos em escolas

Nossa proposta de reestabelecimento da escola como um lugar de paz e vida.

A Coala, enquanto melhor amiga das escolas – e isso inclui toda a comunidade escolar (estudantes, famílias e colaboradores) –, vem acompanhando os atos violentos de ataque às escolas que aconteceram no último mês.

Estes atos ameaçam a integridade da saúde física e mental de todos que no ambiente escolar transitam, em especial, das nossas crianças e adolescentes, aquelas que no futuro próximo serão os representantes da nossa sociedade.

Desde então, rumores, boatos e o sentimento de medo/pânico está presente no dia a dia das escolas. Logo a escola, lugar de vida, de diversidade, de acolhimento, de aprendizados.

O triste fato chama a atenção da sociedade para algo urgente: precisamos olhar e combater a violência nas escolas. Estudos revelam que os fatores que motivam crianças e jovens a esse tipo de ação se modificaram.

Se antes o perfil desses agressores era de estudantes vítimas de bullying e sofrimento no meio escolar, desde a pandemia e provavelmente pelo aumento de acesso à internet e redes sociais, hoje, se relacionam ao consumo de uma cultura extremista. E o pior, a sociedade, de forma direta ou indireta, encoraja atos agressivos e reações violentas.

Desde março, todos amedrontados. Famílias cobrando das escolas mais segurança e controle de acesso ao universo escolar. Mas será que colocar uma pessoa armada na porta da escola garante a segurança de todos?

A escola passa a ser alvo dos ataques e das cobranças. E será que são isoladamente responsáveis? Será que essas ações conseguem resolver a situação? Há quem acredite que sim, mas é preciso ter cautela para isso não criar um olhar reducionista da situação.

Precisamos perceber a necessidade de caminharmos juntos. É preciso uma responsabilização coletiva que inclui a sociedade como um todo, a união entre famílias e escolas e uma ação eficaz de políticas públicas.

Recentemente, publicamos neste blog um texto que ressalta a importância da parceria e da confiança entre famílias e escolas para que os estudantes possam se desenvolver de forma integral. Esse é mais um dos momentos em que essa parceria precisa acontecer para oferecer ao universo escolar mais tranquilidade nesse momento.

As escolas, logicamente precisam trabalhar os conteúdos socioemocionais e abrir um canal de escuta às nossas crianças. Espaços de mediação de conflitos e rodas de conversas são importantes. Proporcionar aceitação e apoio à diversidade como uma maior oportunidade para todos e como forma de ampliação de uma sociedade mais humanizada e respeitosa.

As crianças necessitam de orientação e supervisão das famílias em acessos a redes sociais e internet. Frequentemente temos visto nos grupos de WhatsApp crianças pequenas se ofendendo e desqualificando umas às outras. Algumas vezes justificadas como “zoeira” e “brincadeiras”.

E mais uma vez família e escolas precisam dar as mãos para que as crianças e adolescentes entendam a gravidade dessas situações e o real significado da palavra “brincadeira”. Vamos refletir que muitas das vezes é assim que começa a tão temida violência?

Em proporção muito menor, é lógico, mas muitas vezes essas pequenas situações reproduzem a tal violência tão temida. E mexer nessa engrenagem significa mexer em tudo o que faz parte desse contexto.

Nesse momento onde a insegurança e o medo tomaram proporções alarmantes, é importante que estejamos atentos à algumas medidas:

- Evite espalhar informações sem verificar sua autenticidade, e quando, após verificação confirmar alguma notícia de ameaça procure os canais de atendimentos disponíveis na escola ou disponíveis pelo governo (Escola Segura) para averiguação de informações de conteúdo violento. O compartilhamento de informações em grupos de WhatsApp de pais, de alunos, além de não contribuir de forma efetiva a segurança dos alunos, ainda dissemina o pânico e a cultura de contágio e alimenta uma engrenagem tóxica. Precisamos falar de soluções e não repetir disse me disse que só cria pânico.
- Crianças menores não devem ter acesso a informações sensacionalistas de TV e não devem escutar sobre a preocupação dos adultos pois isso pode deixá-los inseguros e fantasiosos, visto que ainda não apresentam maturidade para entender a complexidades dessas situações. As crianças e adolescentes que já conseguem obter um maior entendimento da situação, importante que possam ser escutadas e acolhidas pelas famílias e pelas escolas.

Ódio se dissemina com amor. Conflitos se resolvem com diálogo. Diferenças se aproximam com respeito. E a união de várias esferas formam juntas uma rede de combate à violência. Juntos, conseguiremos (re)estabelecer o lugar da escola como um lugar de paz, e de vida.

O Governo Federal criou um canal de denúncias para averiguar ameaças de conteúdos violentos nas escolas.

Acesse: ESCOLA SEGURA – mj.gov.br/escolasegura

Fonte: <https://coala.saude.com.br/blog/carta-aberta-sobre-atos-violentos-em-escolas>

ANEXO 24 – artigo de opinião

Violência às escolas: reflexões

Por Adriana Marcondes Machado, coordenadora do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP, e Paula Fontana Fonseca, psicóloga no Serviço de Psicologia Escolar do IP-USP

Entre o final de março e início de abril de 2023, duas situações de violência ocorreram em escolas. Na primeira, em uma escola estadual de educação básica, na cidade de São Paulo, uma professora foi morta, outras pessoas foram feridas e um menino, adolescente de 13 anos, tornou-se réu por homicídio, agressão, porte de faca e ameaça. Nove dias depois, outro ato violento se deu, agora em uma escola de educação infantil na cidade de Blumenau, Santa Catarina: um homem matou quatro crianças e feriu outras quatro. O fato de esses eventos ocorrerem em escolas merece atenção. A escola é, em nossa sociedade, espaço de transmissão do legado humano, de cuidado e formação das novas gerações e de manutenção da cultura humana. Quando se ataca uma escola são esses princípios que estão sendo destruídos. A escola é nossa resposta social à barbárie; um ataque à escola serve à barbárie.

Muita coisa aconteceu e acontece para que uma situação de violência se formalize. Essa trama de fatores se refere às condições concretas de existência, às políticas de gestão da vida em sociedade e às formas de cuidado (ou ausência delas). A banalização da violência nega essa produção e atua como uma camada de poeira que turva tudo, tão insidiosamente, chegando a se misturar na invisibilidade do próprio ar. O medo e o receio se tornam cotidianos e se materializam, por exemplo, na experiência de pais e mães de adolescentes quando seus filhos e filhas circulam pela cidade – principalmente pais e mães de meninos adolescentes negros e de meninas adolescentes.

Algumas reflexões a destacar:

1) A escola é alvo da agressão

A escola foi alvo de violência e, rapidamente, o foco recaiu em indagações sobre o que a escola fez ou deixou de fazer, o que cada um(a) lá fez ou deixou de fazer. Ocorre que uma das artimanhas na produção da violência é, exatamente, negar a multiplicidade de fatores que a constitui e tornar o momento e o motivo da violência como causados por quem a sofreu – como quando se culpa a escolha de uma roupa ou a atitude de uma mulher pelo assédio sexual e estupro em que ela foi a vítima.

2) A escola é espaço de vida diversa

A escola é espaço de disputa, nela se vivem as contradições sociais de nosso tempo. Ela é território de mistura e diversidade, nela qualquer criança ou jovem tem o direito a ser estudante: pessoas negras, brancas, amarelas, indígenas, crianças, adolescentes, adultos, pessoas com deficiência, pessoas binárias, não binárias, lésbicas, trans, gays, pessoas de diferentes classes sociais e vinculadas a diversas religiosidades e crenças. Os ataques contra a escola são contra a vida diversa e o direito comum.

3) Modelo de vida e de convivência

Há um modelo de vida e de convivência produzido em políticas de isolamento, individualismo, competitividade e medo. Políticas que produzem vidas em que mães e pais pouco podem acompanhar o que ocorre com seus filhos e suas filhas; em que adultos não dividem suas dúvidas com outras pessoas

adultas; em que não temos tempo, enquanto educadoras(es), para analisar e pensar ações em relação aos acontecimentos cotidianos. Vida-tarefa, sem garantia das condições necessárias para aquilo que nos é cobrado fazer e, assim, o tempo de encontro, conversa e organização coletiva se esvai. Vida em que professoras(es) – e as próprias escolas – são ameaçadas(os) quando fazem aquilo que é função de seu trabalho: produzir reflexão. O isolamento, o individualismo, a competitividade e o medo são matéria desse modelo de vida e de convivência e impedem a possibilidade do exercício do pensamento para combater e enfrentar as práticas machistas, racistas, misóginas e preconceituosas em que nos forjamos.

4) Complexidades de um tempo

As situações cotidianas em que pessoas adultas – pais, mães e professores(as) – se percebem distantes e perdendo o acesso às crianças e adolescentes, incitam reflexões sobre: (a) as condições de vida, trabalho e moradia que causam sufoco físico, psíquico e material, e enfraquecem a possibilidade de agir no mundo; (b) o contexto em que vivem e se constituem as diferentes infâncias e adolescências; (c) a força das mídias, das plataformas e dos aplicativos que divulgam informações e socializam vidas em que há o domínio dessa lógica individualista e competitiva; (d) o modelo de vida e de convivência que fortalece uma lógica punitivista que dispensa a reflexão sobre o processo de produção dos fatos.

5) A dor e o discurso do ódio

Quando as angústias, incertezas, dores, tristezas e frustrações ocorrem sem sustentação coletiva de vida partilhada, há uma quebra na experiência humana, facilitando a captura exercida por discursos do ódio que defendem a destruição de pessoas e instituições. A captura, que se intensificou nos últimos anos com a presença do extremismo de direita, foi analisada em relatório realizado por um grupo de pesquisadoras e ativistas coordenado pelo professor da Faculdade de Educação da USP, Daniel Cara. Esse extremismo de direita recruta adolescentes e adultos para o crime utilizando plataformas virtuais prenes de posições machistas, misóginas e racistas.

6) Arma mata

A tendência em constringer as causas da violência a questões psicológicas ou psiquiátricas individuais é um reducionismo cruel que está a serviço da artimanha da violência de negar a multiplicidade de fatores que a constitui. Convém afirmar que, nessa multiplicidade, há o que mata e assassina: arma mata, política armamentista mata e cooptação para o crime mata.

Por fim:

As responsabilidades sobre a construção de situações como essas implica todos nós, de diferentes maneiras: *quem age* de forma violenta será responsabilizado conforme previsto em lei; *quem sofre* a situação de violência demandará cuidado, acolhimento e tratamento; *quem vive* em uma sociedade violenta (nós) é incitado a refletir e se responsabilizar por sua construção: nós Estado, nós mídia, nós educação, nós polícia, nós saúde, nós justiça, nós educadores, nós família...

Profissionais da área da educação, da saúde e da assistência social têm definido ações de cuidado para as comunidades escolares que vivem situações de violência. Nada fácil, pois a precarização desses setores tem

gerado acúmulo de trabalho e esgotamento. Compreendendo que todos e todas estamos imersas e imersos em um funcionamento desigual e violento que nos diz respeito, esses(as) profissionais criam, nas ações de cuidado em relação ao processo de violência vivido, momentos de suspensão, reflexão, proximidade e solidariedade. Ocorre que enfrentar a produção das situações de violência requer ações da responsabilidade de outros e outras agentes e instituições: o controle público das plataformas digitais; o desarmamento da população; o fortalecimento de espaços coletivos de construção de discussão das políticas; as melhorias na condições de vida e trabalho; o investimento em trabalhadores e trabalhadoras da área da educação, saúde e assistência social; o fortalecimento da autonomia das escolas; o cuidado físico e material das escolas... Nada fácil, nem haveria de ser. Mas, sem isso, tenderemos a pactuar com um pensamento que torna o alvo da violência, a escola, a responsável pela produção da violência.

*(As opiniões expressas nos artigos publicados no **Jornal da USP** são de inteira responsabilidade de seus autores e não refletem opiniões do veículo nem posições institucionais da Universidade de São Paulo. Acesse aqui nossos parâmetros editoriais para artigos de opinião.)*

Fonte: <https://jornal.usp.br/artigos/violencia-as-escolas-reflexoes/>

