



Análise dialógica no ensino de argumentação emancipadora

Júlio Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil
orcid.org/0000-0001-5856-0447

Glícia Azevedo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil
orcid.org/0000-0001-6489-2122

Robson Henrique Antunes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil
orcid.org/0000-0001-7167-3550

Entre as abordagens de ensino da argumentação, destacamos a que a compreende como uma prática social emancipadora. Nela, superam-se exercícios de identificação de elementos do discurso argumentativo e de aspectos formais do texto prototipicamente vinculado à argumentação para focalizar seus usos sociais, fundamentando-se nos eixos da dialogicidade, reflexibilidade e criticidade. Isso posto, neste artigo, temos o objetivo de examinar de que maneira esses eixos ampliam a discussão sobre o campo de estudos do discurso e da argumentação, especificamente no que tange aos anos iniciais do ensino fundamental. Esse exame se desenvolve por meio de um recorte de dados de uma pesquisa de mestrado que investiga o ensino de argumentação emancipadora por meio de um projeto de letramento. Os resultados salientam que esse ensino gera experiências exitosas, tendo em vista estar ancorado na vivência da argumentação para (re)agir diante de adversidades e, dentro das possibilidades de cada situação, alcançar mudanças sociais.

Palavras-chave: Ensino de argumentação. Argumentação como prática social emancipadora. Análise dialógica do discurso. Projeto de letramento.

Análisis dialógico en la enseñanza de la argumentación emancipadora

Entre los enfoques de enseñanza de la argumentación, destacamos aquel que la entiende como una práctica social emancipadora. En este enfoque, se superan los ejercicios de identificación de elementos del discurso argumentativo y de aspectos formales del texto típicamente vinculados a la argumentación para centrarse en sus usos sociales, fundamentándose en los ejes de la dialogicidad, reflexibilidad y criticidad. Dicho esto, en este artículo, nuestro objetivo es examinar de qué manera estos ejes amplían la discusión sobre el campo de estudios del discurso y de la argumentación, específicamente en lo que respecta a los primeros años de la educación primaria. Este examen se desarrolla mediante un recorte de datos de una investigación de maestría que investiga la enseñanza de la argumentación emancipadora a través de un proyecto de alfabetización. Los resultados destacan que esta enseñanza genera experiencias exitosas, teniendo en cuenta que está anclada en la vivencia de la argumentación para (re)accionar ante las adversidades y, dentro de las posibilidades de cada situación, lograr cambios sociales.

Palabras clave: Enseñanza de la argumentación. Argumentación como práctica social emancipadora. Análisis dialógico del discurso. Proyecto de alfabetización.

Dialogic analysis in the emancipator argumentation teaching

Among the argumentation teaching approach, we highlight the one that understands it as an emancipatory social practice. Within it, overcomes argumentative discourse elements and argumentation text formal aspects to focus on social uses, based on dialogicity, reflectivity and criticality. That said, the article aims to examine how these axes expand discourse and argumentation studies field debate, specifically in Elementary School context. The data examined was part of master's degree research that investigates the emancipatory argumentation teaching through a literacy project. The results emphasize that this teaching generates successful experiences, promoting argumentation experience to act and react in front of adversity and, within the situational possibilities, achieve social changes.

Keywords: Argumentation teaching. Argumentation as an emancipatory social practice. Dialogic discourse analysis. Literacy project.

Considerações iniciais

O renovado interesse no campo do discurso e da argumentação reflete uma crescente discussão acerca da pertinência de pesquisas aplicadas que visam a contribuir com o cenário educacional brasileiro. Essa pertinência se ancora sócio-historicamente também em documentos curriculares brasileiros que orientam o ensino de Língua Portuguesa, a exemplo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) e se viu acentuada com a publicação da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), que explicita a “argumentação” como uma de suas competências gerais (CG 7). Nesse sentido, passa a haver um incentivo institucional de envergadura nacional para a sistematização de propostas pedagógicas de ensino de argumentação. E isso tem atraído a atenção de alguns pesquisadores de diferentes vinculações teórico-metodológicas e de professores da Educação Básica e do Ensino Superior, especialmente aqueles envolvidos na área das linguagens.

Nesse cenário, destacamos os eixos da dialogicidade, reflexibilidade e criticidade que sustentam o ensino e a aprendizagem da argumentação como prática social emancipadora (Azevedo; Piris, 2023). A abordagem destacada não se restringe à identificação dos elementos centrais da argumentação (polêmica, tese, argumentos e contra-argumentos) nem à exploração da estrutura composicional de textos reconhecidamente argumentativos tampouco à análise de seus operadores ou modalizadores. Ao privilegiar a prática social, essa abordagem sublinha a vivência da argumentação como um exercício da democracia e, nesse sentido, o engajamento para a reação coletiva a adversidades pode levar à emancipação.

Em sendo assim, defendemos que a conjunção de três aportes teóricos centrais – a pedagogia crítica (Freire, 2018), a concepção de linguagem conforme delineada pelo Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2018) e os estudos de letramento de vertente sociocultural (Kleiman, 1995) – nos leva aos eixos que sustentam o ensino que toma a argumentação como prática social emancipadora (Azevedo; Piris, 2023).

Isso posto, para contribuir com esse processo de reflexão sobre a pertinência dessa abordagem de ensino de argumentação, temos, neste artigo, o objetivo de examinar de que maneira os eixos da dialogicidade, da reflexividade e da criticidade se configuram em uma experiência de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, trazemos um recorte de dados gerados por meio de um projeto de letramento (PL) desenvolvido em uma escola pública em Parnamirim/RN.

Em termos estruturais, além dessas considerações iniciais, este artigo está organizado em cinco seções: (i) apresentação geral da abordagem de ensino e aprendizagem de argumentação como prática social emancipadora; (ii) breve contextualização do PL desenvolvido; (iii) análise de um recorte de dados desse PL para examinar a dialogicidade, a criticidade e a reflexibilidade nele contidos; (iv) considerações finais; (v) referências.

1. Ensino e aprendizagem de argumentação como prática social emancipadora

A sociedade brasileira vem passando por momentos difíceis, como o período do pós-golpe de 2016 e o de pandemia da COVID-19, cujos impactos atingem os diferentes contextos da vida em sociedade. No contexto educacional, por exemplo, durante o governo de extrema direita (2019-2022), o retrocesso pode ser observado nas instituições de ensino que tiveram políticas públicas negligenciadas, nas comunidades de produção científica que foram impactadas pelas visões negacionistas de mundo, nos cortes de orçamento da educação básica que intensificaram o sucateamento de escolas e potencializaram a desvalorização de educadores que atuam no ensino público.

Apesar desse conjunto de adversidades, há professores que insistem em esperar na força da educação pública que se fundamenta em práticas críticas que na (e pela) linguagem façam frente a ações fundamentalistas e conservadoras. Esses professores, ancorados na teoria do educador Paulo Freire, compreendem que a docência é um exercício político que visa à ação cultural de liberdade.

A pedagogia crítica de Freire (2018) concebe o ser humano como atravessado por identidade social e por consciência histórica. Isso implica que o ser humano é capaz de identificar suas singularidades no mundo e reconhecer suas memórias no mundo para assumir uma postura de agente transformador de realidades estigmatizadas para realidades valorizadas como forma “[...] de luta incessante de recuperação de sua humanidade” (Freire, 2018, p. 63).

Esse poder de identificação e de reconhecimento tem potencial para alicerçar ações de apropriação e de transformação da realidade por meio de práticas de leitura do mundo e de leitura da palavra existencial. Uma não precede a outra, mas a palavra é imprescindível para propiciar a crítica e, por sua vez, impulsionar a práxis transformadora da realidade.

Essa compreensão freiriana sinaliza que “[...] é pela palavra que o ser humano revela sua humanidade e é no diálogo que ele se encontra com o outro” (Freire, 2018, p. 63), e isso se coaduna com a concepção postulada por Bakhtin (2013, p. 207), segundo a qual a língua(gem) é um fenômeno social “concreto e vivo”. Essa visão pressupõe que, na interação, os discursos são integrados a arenas de vozes que se entrelaçam, se confrontam, dialogam e, desse modo, constroem sentidos.

É, portanto, na atmosfera das interações que há a imersão nos enunciados em seus construtos sociais, históricos e culturais. Neles, os seres humanos assumem a postura de agentes de discursos para participarem de processos de configuração e de reconfiguração de linguagens nos contínuos de significações do vasto universo ideológico.

Por isso, encontram a linguagem “não no vazio [mas no] discurso do outro (ainda que seja o discurso interior), à expectativa de resposta, de emoção [...] o discurso é dialógico por natureza” (Bakhtin, 2016, p. 116). É nessa lógica que a contrapalavra se evidencia pela representação da resposta, da reação do outro que emerge em decorrência do enunciado anterior e da interação dinâmica entre vozes distintas, transcendendo a simples extensão do enunciado, ultrapassando a distância temporal entre suas produções e se concretizando no plano do discurso em suas complexidades linguísticas e sociais.

Esse também é o campo de atuação dos estudos de letramento de vertente sociocultural (Kleiman, 1995), cujo eixo é a prática social. Nessa vertente, interessa o que os agentes conseguem fazer por meio de práticas de leitura, escrita, escuta e oralidade e como, nessas práticas, opera-se a análise linguística e semiótica para que eles possam agir no mundo. Mobilizamos essa mesma compreensão para pensar no ensino de argumentação como prática social emancipadora.

Defendemos que esse ensino é alicerçado nos usos sociais da argumentação e se ancora no pressuposto de que a construção da competência de argumentar exige a vivência de interações sociais específicas. Essas interações podem ser articuladas por uma situação-problema eleita por uma comunidade de aprendizagem (Afonso, 2001) que decide, coletiva e colaborativamente, (re)agir com vistas a alcançar mudanças sociais.

Conforme afirmam Azevedo e Tinoco (2019), é esse pressuposto da vivência da prática social que vincula os estudos de argumentação interacional e dialógica aos

estudos de letramento de vertente sociocultural. Coaduna-se com essa vinculação a pedagogia crítica, que defende a politicidade do ato de ensinar e aprender, e a comunhão que emerge da construção de conhecimentos entre agentes que dialogam, refletem, (re)agem e, assim, podem encontrar formas de transformar situações adversas.

Essa perspectiva que contempla o contexto sociopolítico da comunidade escolar e do entorno fomenta ações sociais significativas que necessariamente são viabilizadas por práticas de leitura, escrita, escuta e oralidade. Essas ações promovem a liberdade de pensamento e de expressão ancoradas na criticidade necessária para compreender que há limites éticos nessa liberdade, uma vez que somos todos regidos por regras sociais que delineiam nossas ações.

Alinhados a essa perspectiva, Azevedo e Piris (2023) ratificam que o ensino de argumentação assume um caminho bidirecional que inter-relaciona a percepção emancipadora de educação e a concepção de argumentação como prática social de linguagem. Disso se depreende que tal abordagem se compromete com a noção de que ensinar e aprender são faces de um agir no mundo (Freire, 1996) e na história de agentes sociais. E isso precisa ser feito de uma forma humanizada e crítica, caracterizada pela reflexão, pela problematização e pela transformação da realidade objetiva, o que requer a compreensão do mundo externo e das realidades subjetivas para alcançar a ascensão humana e social.

É devido a isso que Azevedo e Piris (2023) defendem que o ensino de argumentação emancipadora considera três eixos integradores: dialogicidade, criticidade e flexibilidade. Esses eixos, aliados ao campo das práticas pedagógicas, visam à transformação de desigualdades e de injustiças sociais instaladas pelo capitalismo e intensificadas pela política neoliberal.

Sobre o eixo da dialogicidade paira o compromisso de vivenciar, COM¹ professores, estudantes e interlocutores externos à escola (se for o caso), uma efetiva rede de interações sociais, compreendidas como relevantes pelo grupo, e não pelo professor apenas nem por um livro didático. Isso se justifica porque a ação dialógica promove a reflexão e as reações necessárias diante de questões que estão sendo deliberadas em um contexto no qual se busca a conscientização e a transformação.

¹ O uso da preposição “COM”, em caixa alta, enfatiza a ideia de colaboração, um requisito fundamental para o ensino de argumentação como prática social emancipadora.

Nesse sentido, o ensino de argumentação emancipadora vislumbra o discurso não neutro, mas político, não homogeneizador, mas integrador, não desumano, mas humanizado, que tende a promover a escuta atenta (e respeitosa) de vozes concordantes e discordantes para que se possa chegar a negociações e a deliberações. Assumir esse princípio significa compreender que “[...] a palavra se torna práxis quando o consciente percebido-destacado é concretizado e pode transformar o mundo” (Azevedo; Piris, 2023, p. 95).

Em sendo assim, o eixo da dialogicidade nos provoca a agir COM o outro, perspectivando as variáveis da situação-problema que nos une. Para tanto, precisamos, inicialmente, nos desvencilhar de alguns mitos: “eu SOU assim”; “o mundo É injusto”; “diante de uma situação de injustiça, não há o que EU possa fazer”. Abrir-se para a dialogicidade implica compreender que nós somos seres em contínua construção e o mundo também está sempre em processo de mudança (Freire, 2016). Conseqüentemente, é possível desenvolver uma práxis libertadora a partir da qual se abrem brechas para a intervenção e as mudanças possíveis.

O eixo da criticidade se articula completamente com o anterior no sentido de que é o reconhecimento de que os seres humanos constroem o mundo e são continuamente construídos pelo mundo que nos afasta da análise ingênua das (e da pseudo “neutralidade” frente às) adversidades que nos cercam. Cientes disso, o processo de ensinar e aprender argumentação não pode se desvincular da relação próxima entre a escola, as diferentes esferas de atividade humana² de que participamos e as situações-problema que emergem dessa complexa relação, tendo em vista que é nela que se promovem a mediação e a problematização entre os seres humanos e a natureza.

A ação crítica, portanto, deve atravessar as atividades requeridas pelas situações vivenciadas, o que exige o manejo de diferentes linguagens com vistas à dialogicidade e à conscientização para a transformação social. Nesse processo,

² A partir das concepções do círculo bakhtiniano, estamos compreendendo “esferas de atividade humana” como contextos sociais em que a língua(gem) se processa, ou seja, escola, universidade, lar, igreja, estabelecimento comercial, rua, instituição pública civil, instituição pública militar, entre outros. Nesses contextos, os usos da linguagem se vinculam a condições específicas, finalidades/propósitos comunicativos, práticas, formas de organização, ideologias, rituais. Devido a isso, as especificidades dos gêneros discursivos que circulam na universidade apresentam diferenças dos que estão presentes em estabelecimentos comerciais, por exemplo. Segundo Bakhtin (2016), ao considerarmos as particularidades de cada esfera de atividade humana na produção, na circulação e na recepção dos gêneros discursivos, estamos assegurando o vínculo entre os usos sociais da língua(gem) e a vida, o que implica não se restringir às abstrações da análise formal.

compreender os valores axiológicos e as articulações necessárias para reagir consciente e eticamente faz parte dos objetivos do ensino de argumentação emancipadora.

Esse ensino concebe o ser humano como um agente reflexivo e responsivo aos “[...] processos de construção de conhecimentos, de desenvolvimento de capacidades de linguagem, de formação de atitudes pautadas em valores [...] para promover a humanização” (Azevedo; Piris, 2023, p. 87). Ergue-se, nesse sentido, o eixo da reflexividade, que se refere à capacidade de identificar a natureza da questão que está sendo posta em debate sob diferentes perspectivas, bem como de apresentar as razões do posicionamento de cada componente do grupo, os quais podem concordar ou discordar parcial ou totalmente. Feito isso, outras capacidades emergem: a de compreender o posicionamento assumido pelo grupo como um todo e deliberar ações possíveis.

Com efeito, a ação reflexiva transpassa as atividades humanas como uma espécie de avaliação da realidade e do contexto em prol de uma conscientização das ações dos agentes que nele atuam. Isso significa reconhecer a argumentação como uma prática social de linguagem que coloca, no rol das interações discursivas, diferentes visões de mundo, ancoradas por argumentos distintos, decorrentes das diversidades simbólicas que oferecem concretude sócio-histórica a nossa existência.

Assim, o ensino de argumentação emancipadora se constitui, em primeiro lugar, por uma razão ética e, em segundo lugar, por uma razão crítica: “[...] visto que a transformação da realidade começa pelo compromisso assumido pelo educador que observa e age, assumindo a responsabilidade da crítica” (Azevedo; Piris, 2023, p. 93) no processo de produção de conhecimentos em sala de aula e para além dela.

Dessa forma, esse ensino não se oferece como um “padrão” a ser aplicado. Ele requer compromisso político. Consequentemente, só pode ser viabilizado por educadores que assumem posição de luta diante da “[...] superação da assimetria na dialética dominador-dominado” (Azevedo; Piris, 2023, p. 96), que têm interesse de promover um trabalho social crítico no “[...] sentido da intervenção no mundo, transformação da realidade concreta objetiva e mudança” (Azevedo; Piris, 2023, p. 91) e que desejem criar “[...] um espaço dialógico, que articula variadas vozes e gera meios para haver uma análise contínua da produção do conhecimento social e do desenvolvimento de capacidades de cada sujeito na relação com o outro” (Azevedo; Piris, 2023, p. 94).

O compromisso político do ensino da argumentação como prática social emancipadora alinha-se à noção de projeto de letramento (PL), conceito cunhado por Kleiman (2000) e trabalhado por Tinoco (2008) como um modelo didático que se constrói pelo uso social de práticas de linguagens que são...

[...] demandadas pela situação social e pelas pluralidades que a constituem: diferentes tempos e espaços de aprendizagem, diferentes formas de participação, múltiplos usos da linguagem em diferentes gêneros, mas sempre vinculados a necessidades específicas e a formas de ler e escrever que são compartilhadas, no processo, pelo grupo (Tinoco, 2008. p. 216).

Nessa perspectiva, o PL incorpora práticas sociais nas quais a linguagem desempenha um papel central. Sua base está na compreensão colaborativa e situada do trabalho com a linguagem. Essa compreensão contribui para potencializar o ensino de argumentação como prática social emancipadora, capacitando os alunos a aplicarem a linguagem de maneira significativa em diversos contextos sociais.

2. Breve contextualização do projeto de letramento desenvolvido

O recorte de dados que trazemos à análise provém da pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, implementado no segundo semestre de 2022 em uma turma de 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, na escola pública Escola Municipal Professora Alzelina de Sena Valença³. Nessa investigação, foi desenvolvido um PL intitulado “Meu bairro, meu ambiente”, cujo objetivo é abordar uma problemática socioambiental identificada pelos estudantes no bairro onde a escola está localizada: “Rosa dos Ventos”.

O pesquisador e a professora da turma organizaram uma aula-passeio pelos quarteirões próximos à escola para que os estudantes fotografassem situações problemáticas comuns à comunidade local, refletindo sobre seu cotidiano. Dezenas de fotografias compuseram a Mostra digital, posteriormente exibida em uma TV na sala de aula. Na oportunidade, os estudantes escolheram uma fotografia que revelou uma situação-problema principal: um terreno, localizado a cerca de 500 metros da escola, com sinais de abandono: podas, metralhas, lixo e água residual. Mesmo assim,

³ O recorte de dados trazido à análise compõe uma pesquisa que foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), sob o número 57843222.0.0000.5537, em 01 de junho de 2022.

devido à carência de equipamentos públicos de recreação nas proximidades, ele era utilizado pelos alunos como campo de futebol.

Essa escolha da situação-problema revela uma conexão emocional com esse espaço, o que demonstra a importância de intervenção nesse ambiente significativo para o grupo. Logo, a substituição, no título do PL, de “meio ambiente” para “meu ambiente” não é aleatória. Ela torna personalizado o espaço da intervenção.

Com base na problemática identificada, o seguinte questionamento foi suscitado pelos agentes internos à escola (estudantes, professora e pesquisador): “É possível transformar esse espaço em uma área de lazer?”. Desse questionamento, emergiram duas posições contrárias: “Não, se o terreno for privado” e “Sim, se o terreno for público”. Essas duas respostas contemplam as diferentes perspectivas sobre a viabilidade da transformação (ou não) do terreno e suscitam a possibilidade de uma construção conjunta de significados, de identificação de posições antagônicas e de uma dinâmica interativa da argumentação (Grácio, 2010) para a abordagem da problemática.

Diante disso, o pesquisador propôs aos estudantes a escrita colaborativa de uma carta de solicitação para a Secretaria de Meio Ambiente e Urbanismo (SEMUR) de Parnamirim/RN. Essa carta solicitava informações sobre o terreno e pedia providências para sua transformação em um espaço adequado para a comunidade. Em resposta, a SEMUR realizou uma reunião na escola para debater essa situação-problema. Como resultado dessa reunião, os agentes internos à escola produziram a gravação de um documentário que foi exibido em duas audiências: uma com representantes do poder Executivo e outra com representantes do Legislativo da cidade. Isso gerou um diálogo efetivo entre a comunidade escolar e as autoridades municipais.

Esses eventos de letramento destacam a abordagem multifacetada do referido PL para lidar com a situação-problema socioambiental, suscitando a defesa do ponto de vista dos estudantes em transformar o terreno em um espaço de lazer frente à realidade adversa e ao posicionamento contrário de que não seria possível a transformação. Com efeito, a prática social mobilizou os gêneros discursivos trabalhados e requereu intenso diálogo com os agentes da escola e além dela: comunidade do entorno, SEMUR, Câmara dos Vereadores.

Toda essa interação sinaliza que os usos sociais da argumentação arregimentados com vistas à transformação do terreno em tela não se restringiram a

uma ação escolar. Conscientização política, compreensão de como agir para formalizar a solicitação e como agregar representantes de diferentes poderes para alcançar mudanças sociais efetivas foram pontos importantes dessa ação de cidadania. E isso está completamente alinhado ao ensino de argumentação como prática social emancipadora.

De toda a complexa rede de atividades e de gêneros discursivos mobilizada nesse PL, na seção 3, analisaremos, três eventos de letramento (Hamilton, 2000)⁴, quais sejam: (i) Mostra digital de fotografias, (ii) reunião entre os estudantes, a professora e o pesquisador com técnicos da SEMUR e (iii) audiência com representantes da Câmara de Vereadores. De um recorte de dados gerados nesses três eventos, analisamos os eixos da dialogicidade, reflexividade e criticidade, que ancoram o ensino de argumentação como prática social emancipadora.

3. Análise

Do primeiro evento – *Mostra digital de fotografias* –, destacamos o eixo da **dialogicidade**. As imagens apresentadas nesse evento (ver figura 1) transcendem o diálogo visual, abarcando uma interação complexa de percepções e uma troca significativa de sentidos entre as fotografias e os espectadores. Com efeito, os elementos visuais de cada imagem envolvem os observadores no processo interpretativo, gerando um espaço dinâmico de interação simbólica.

Figura 1 – Mostra digital de fotografias



Fonte: Araújo (2024).

⁴ Para Hamilton (2000), os eventos de letramento são mobilizados por práticas de letramento, que envolvem ações, sentimentos e protocolos relacionados ao uso social da linguagem. Esses eventos são fotografáveis e constituídos por participantes, ambientes, artefatos e atividades, formando um conjunto dinâmico que reflete a interação entre o contexto social e as práticas de linguagem. Em suma, os eventos de letramento proporcionam um quadro concreto e observável das maneiras pelas quais as práticas de letramento se manifestam e são vivenciadas no cotidiano.

A Figura 1 apresenta a capa da Mostra digital de fotografias, intitulada “Rosa dos Ventos entre telas”, um dos produtos da aula-passeio anteriormente mencionada. O título dessa Mostra estabelece uma conexão direta com o contexto local: “Rosa dos Ventos” é o nome do bairro em que a escola está situada e a expressão “entre telas” faz alusão às telas dos *smartphones* utilizados na aula-passeio para capturar imagens, muitas vezes invisibilizadas no cotidiano. Esse título também destaca as múltiplas vozes contempladas na representação visual: um diálogo entre fotografias amplificou as vozes dos agentes escolares e permitiu que diferentes perspectivas dialogassem com o público. As imagens nessa Mostra tornam-se enunciados concretos, e a dimensão ideológica delas reflete as percepções dos alunos sobre a problemática socioambiental em questão.

A realização de uma Mostra digital de fotografias para a identificação de uma situação-problema foi um ato dialógico inicial, que permitiu aos estudantes a perspectivação dos problemas encontrados no entorno da escola. Ao escolherem a fotografia do terreno abandonado, eles se engajaram em uma troca de percepções e de experiências pessoais, discutindo possibilidades de transformação desse espaço.

Esse processo de escolha envolve a capacidade argumentativa (Azevedo, 2019; Alves Lima, 2022)⁵ de agir e pensar pela linguagem, inerente à condição humana, pois os estudantes precisaram apresentar razões para justificar essa escolha. Para isso, eles discutiram a relevância do problema, o impacto na comunidade e as possíveis soluções, utilizando a imagem como ponto de partida para articular suas preocupações e pontos de vista.

Vale destacar ainda que, nessa Mostra digital de fotografias, a incorporação de elementos verbais, visuais e digitais (inclusive a inserção do QR Code) enriqueceu a interação entre estudantes, professores e visitantes. Isso se deve à ampliação das possibilidades de expressão e ao reforço da conexão entre linguagens e multiletramentos para colocar em ação a ideia de argumentar para reagir de forma emancipadora, conforme destacam Araújo, Azevedo e Morais (2023).

⁵ Alves Lima (2022) considera a capacidade argumentativa um objeto central no ensino da argumentação como prática social. Nesse mesmo alinhamento, Azevedo (2019), por sua vez, baseia essa capacidade na condição humana (cognitiva e social), na expressão discursiva (historicidade e poder) e na ação de linguagem (pragmática e polarização de posições). Integrar esses aspectos nas atividades pedagógicas desenvolve a argumentação ao exigir a apresentação e a contraposição de pontos de vista.

Assim, essa Mostra revela-se como um evento de letramento interligado por práticas discursivas que promovem a dialogicidade e a visibilidade de diferentes vozes no contexto socioambiental local. Nessa arena discursiva, ações de linguagens permitem aos participantes o reconhecimento de que eles são sujeitos sociais que constroem conhecimentos e podem argumentar de forma a reagir, organizada e eticamente, a um estado de coisas que não lhes é favorável.

Para tanto, o engajamento na identificação do problema e na documentação dele por meio de fotografias tende a gerar um ambiente propício para o diálogo e para a construção de um tempo-espço de ações coletivas e colaborativas que visam a um bem comum. Nesse processo, torna-se evidente o componente representacional e emocional dos alunos ao escolherem o terreno em questão como situação-problema. Essa escolha reflete a percepção crítica dos estudantes sobre a realidade socioambiental local e está intrinsecamente ligada ao fato de que eles frequentemente brincam nesse espaço e nutrem o desejo de transformá-lo em uma área de lazer.

O compartilhamento, nas redes sociais da escola, dessa Mostra digital amplificou essas vozes e atingiu um público mais amplo, incluindo membros da comunidade, autoridades políticas e outros interessados. Assim, a dialogicidade proporcionada por essas práticas discursivas enriquece a compreensão interna do grupo envolvido e estende sua influência para além dos limites escolares, contribuindo para uma maior consciência política e mobilização em torno das questões socioambientais locais.

Para analisar o eixo da **criticidade**, escolhemos o evento de letramento “reunião entre os estudantes, a professora e o pesquisador com técnicos da SEMUR”. Essa reunião, conforme mencionado na seção 2, foi uma resposta da SEMUR à carta de solicitação enviada, a essa secretaria, pelos agentes internos à escola.

Esse segundo evento representa outro espaço de intenso diálogo, no qual diferentes vozes foram visibilizadas: as de estudantes de 5º ano do ensino fundamental, especialmente. Ele ofereceu, sobretudo, uma oportunidade concreta de interação entre agentes internos e externos à escola para que, juntos, pudessem buscar alternativas para a problemática socioambiental identificada: o terreno

abandonado, os danos socioambientais e a carência de espaços de lazer na região circundante, conforme podemos ver na Transcrição 1⁶.

Transcrição 1

Ana (aluna): Nós brincamos em um terreno aqui perto da escola e gostaríamos de saber dos senhores o que podemos fazer para, ao invés desse terreno cheio de lixo, metralha, esgotos, que pode provocar acidentes e atingir nossa saúde, termos um espaço de lazer.

Pedro (técnico) responde: Apesar de ser viável transformar o espaço em uma área de lazer, pode não ser legal, juridicamente, pois não sabemos se o terreno é público ou privado.

Maria (aluna) pergunta: Quais os encaminhamentos para resolução desse problema? Depois dessa reunião, o que podemos fazer?

Luciana (técnica): Encaminhamos a solicitação de vocês para a Secretaria de Tributação (SEMUT) para ver se o terreno tem escritura pública. A partir da resposta dessa solicitação, podemos encontrar a quem pertence a propriedade

Fonte: Araújo (2024).

Na transcrição 1, é possível observar a transversalidade dos eixos dialogicidade, criticidade, reflexibilidade. Todavia, daremos destaque, nesse dado, à criticidade. Na fala de Ana (aluna), antecede-se ao pleito um contexto. Isso é estratégico para a argumentação. Ela é uma criança e tem, como um de seus direitos, o de brincar. Esse direito está obstaculizado pelas condições inadequadas do local em que ela e seus colegas brincam: nele, há “lixo, metralha, esgotos”. Não satisfeita, ela usa uma estratégia argumentativa convincente: uma associação plausível entre os elementos citados e causas de possíveis consequências: “[e isso] pode provocar acidentes e atingir nossa saúde”. Conforme se verifica em sua fala, Ana engendra uma cadeia argumentativa que denota criticidade e ainda acrescenta um desafio ao interlocutor: “[ao invés desse terreno inadequado para brincar como] termos um espaço de lazer”? Sua preocupação com a saúde e a segurança indicia uma percepção crítica da situação e do papel do interlocutor (técnico da SEMUR): agente social que representa uma secretaria cujo objetivo é atender bem-estar dos cidadãos.

Ao apresentar sua contrapalavra, Pedro (técnico), por sua vez, não refuta a reflexão da aluna. Ele parece inicialmente ratificar a importância do pleito, mas acrescenta um ponto que não responde diretamente à pergunta dela, pois o leva a

⁶ Para designar os participantes da reunião (alunos, técnicos da SEMUR e professora), utilizamos pseudônimos, conforme orientam as diretrizes éticas do CEP.

outro recorte temático: a possível inviabilidade do pleito devido a questões legais/jurídicas envolvidas na titularidade do terreno: “[...] pois não sabemos se o terreno é público ou privado”.

Esse ponto que poderia desestimular a defesa que os estudantes vinham fazendo, tendo em vista que se trata de um obstáculo trazido pelo técnico (Pedro), não os intimida. Prova disso é que Maria (aluna), muito objetivamente, busca novas informações dos técnicos da SEMUR: “Quais os encaminhamentos para resolução desse problema?”. Identificar os encaminhamentos adequados para resolver algo é muito perspicaz, e ter essa informação de fonte segura, ou seja, de técnicos da SEMUR significa trabalhar de forma estratégica. E a aluna ainda sinaliza que o grupo está organizado para a realização de ações posteriores: “Depois dessa reunião, o que podemos fazer?”.

Embora seus enunciados sejam linguisticamente materializados como perguntas, tanto as alunas Ana quanto Maria explicitam criticidade em suas falas e sinalizam a intenção do grupo de compreender como agir adequadamente diante da situação, comprometendo-se pessoalmente com essas ações. Isso se confirma com o uso da primeira pessoa do plural. Os técnicos, por sua vez, tentam não se comprometer pessoalmente em suas respostas. Pedro se refere a empecilhos legais se o terreno for privado e Luciana (técnica) reconhece que esse esclarecimento precisa ser respondido, mas não oferece a eles orientações de como proceder posteriormente: “Encaminhamos a solicitação de vocês para a Secretaria de Tributação (SEMUT) para ver se o terreno tem escritura pública. A partir da resposta dessa solicitação, podemos encontrar a quem pertence a propriedade”.

Quanto à **reflexibilidade**, direcionamos nossa análise para dados advindos do terceiro evento: a *audiência* realizada na sede do Poder Legislativo. Após a reunião com os técnicos da SEMUR, o pesquisador coordenou uma audiência com o vereador presidente da Câmara Municipal. O objetivo desse encontro foi apresentar, por meio de um vídeo documentário⁷, a situação-problema do terreno abandonado e a intenção dos estudantes de transformá-lo em uma área de lazer.

A presença dos estudantes nessa audiência ofereceu concretude às ações de cidadania que eles vinham desenvolvendo no PL “Meu bairro, meu ambiente”.

⁷ O vídeo documentário está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x7UhQphnQdk>. Acesso em: 16 jun. 2024.

Inicialmente, a exposição do PL por meio de um vídeo documentário destaca um produto de autoria coletiva em que elementos verbais e não verbais se amalgamam para compor a orquestração dos significados da comunicação que estava em jogo. Nesse contexto, a linguagem verbal (as palavras faladas e escritas) integra outras semioses (imagens, cores, movimentos) como parte integrante da composição do diálogo.

Assumindo protagonismo na apresentação do PL ao vereador, os alunos compartilharam suas percepções, ofereceram dados para a reflexão sobre a realidade socioambiental identificada e demonstraram engajamento crítico e reflexivo. Esse vereador, por sua vez, ao receber os alunos, proporcionou uma oportunidade para que vozes estudantis alcançassem a representação política municipal. E isso gerou expectativas para que os alunos se sentissem agentes sociais empoderados, que contribuem para discussões e possíveis ações relacionadas à problemática socioambiental identificada.

Antes da audiência na Câmara Municipal, os estudantes obtiveram, via plataforma digital da prefeitura, a resposta da SEMUR sobre a inexistência de identificação de propriedade do terreno em questão. Cientes disso, mais uma vez, os estudantes expressam suas preocupações e interagem, de maneira crítica e argumentativa, com o Presidente da casa dos representantes políticos municipais (ver Transcrição 2).

Transcrição 2

Maria (aluna): Sr. Presidente, diante das evidências que esse terreno abandonado não possui proprietário identificado, pois não há registro de inscrição dele na Secretaria de tributação e do fato de não termos outro espaço público próximo a ele para brincarmos, o que pode ser proposto pelo poder legislativo para transformar esse terreno em um equipamento público de lazer que sirva a nossa comunidade?

Fonte: Araújo (2024).

Ao se dirigir ao presidente da Câmara Municipal, a aluna Maria faz uma pergunta da qual subjaz a compreensão crítica de que a falta de um espaço público de lazer na comunidade é um problema a ser resolvido também com a contribuição do “poder legislativo”, tendo em vista a necessidade de atender a um direito daquele grupo de cidadãos: o de “brincar”. Logo, o cerne da fala da aluna se concentra em perguntar

quais são as providências a serem tomadas para “[...] transformar esse terreno em um equipamento público de lazer”.

A essa pergunta, seguiu-se a resposta do Presidente da Câmara: “Podemos visitar o local, solicitar um estudo e criar um projeto para atender o pleito de vocês, mas temos que ver se realmente o terreno não tem dono”. É perceptível, nessa resposta, que, embora haja uma sinalização de postura responsiva do poder legislativo ao enumerar as três ações que poderiam ser desenvolvidas, elas estão vinculadas a uma condicionante que, de certa forma, ignora “evidências” mencionadas pela aluna: (i) o “[...] terreno abandonado não possui proprietário identificado, pois não há registro de inscrição dele na Secretaria de tributação”; (ii) o “[...] fato de não termos outro espaço público próximo a ele para brincarmos”.

Por terem compreendido esse movimento, o grupo de estudantes, não satisfeito com essa sinalização de ações que remetiam a um futuro não tão próximo, lança uma contraproposta: enquanto os vereadores estudavam a viabilidade da transformação do espaço em tela, uma ação imediata poderia ser desenvolvida: um mutirão de limpeza. Essa contraproposta foi aceita pelo vereador, que articulou, junto à Secretaria de Limpeza (SELIM) do município, a ida de agentes para a realização do mutirão.

A participação no jogo interacional (Azevedo, 2013)⁸ dessa audiência exige que os participantes reúnam elementos que marquem as posições enunciativas adotadas, no caso em questão, a transformação do terreno em um espaço de lazer no bairro. Esse jogo interacional é caracterizado por uma dinâmica de troca contínua, em que os estudantes se posicionaram de maneira clara e consistente, respondendo aos argumentos apresentados pelo vereador e contribuindo com novas perspectivas.

Esse *modus operandi* sinaliza o eixo da flexibilidade, proporcionada pela compreensão de que há uma disputa de posicionamentos na interação argumentativa realizada e há também a necessidade de se chegar a um acordo para que se consiga a efetiva intervenção no terreno em pauta.

Essa análise evidencia que os eixos da dialogicidade, criticidade e flexibilidade do ensino de argumentação como prática social emancipadora estão

⁸ Azevedo (2013) apresenta diversas capacidades argumentativas necessárias para negociar e justificar um ponto de vista, incluindo participar de um jogo interacional que reúne elementos linguísticos para marcar as posições enunciativas adotadas.

intrinsecamente ligados, mostrando a importância desse ensino para a participação efetiva de estudantes em contextos de interação social e debate público.

No dia do mutirão, a interação entre estudantes, professoras, pesquisador, pais e funcionários da SELIM ofereceu concretude ao diálogo estabelecido com as autoridades políticas, o poder público e a integração da comunidade no processo de transformação social.

Nesse cenário de culminância, vemos, retrospectivamente, que o ensino da argumentação como prática social emancipadora se manifesta como catalisador de ações transformadoras. E isso é possível porque todo o processo se inicia, se desenvolve e tem como fim a prática social: iniciou-se com a identificação de uma problemática socioambiental; desenvolveu-se por meio da agência de diferentes sujeitos de direitos, deveres e conhecimentos que se mobilizaram para, coletiva e colaborativamente, transformar uma situação adversa.

Considerações finais

O ensino de argumentação como prática social emancipadora efetivada pelo PL “Meu bairro, meu ambiente” apresentou possibilidades substanciais para a construção de experiências discursivas autênticas. Nos dados analisados, vimos que os eixos da dialogicidade, da criticidade e da reflexibilidade permeiam todo o processo e, por mais que, para efeito analítico, tenhamos feito a separação deles, a imbricação desses eixos se evidencia.

Não poderia ser diferente, pois a práxis social foi tomada como princípio. No recorte de dados do PL analisado, observamos que estudantes, professora e pesquisador identificaram uma situação-problema socioambiental no entorno da escola; colocaram esse problema em perspectiva em uma Mostra digital de fotografias; escreveram colaborativamente para a SEMUR pedindo informações sobre o terreno; reuniram-se com técnicos da SEMUR; participaram de uma audiência na sede do Poder Legislativo; colaboraram com o mutirão de limpeza no terreno-alvo das ações. Em suma, esses agentes (internos e externos à escola) trabalharam com os usos sociais da linguagem para agir e transformar.

Durante todo o processo, foi feita a leitura das circunstâncias específicas da situação-problema em análise. Houve também a perspectivação das variáveis dessa situação e das forças que estavam em disputa. Essa leitura acurada e processual, bem

como o diálogo constante do grupo com diferentes agentes sociais (e suas representações) gerou a tomada de decisões coletivas: fruto de reflexão crítica e do desejo de compor um grupo de agentes de mudança.

Tudo isso só foi possível porque o grupo “mergulhou” em práticas de leitura, escuta atenta, escrita, oralidade e análise linguística e semiótica de textos orais, escritos, impressos e digitais, advindos de vivências significativas, cujos propósitos eram compartilhados entre eles. Essas práticas se coadunam com os eixos do ensino de argumentação como prática social emancipadora e, conforme vimos, trazem oxigenação para pesquisas no campo do discurso e da argumentação, especialmente no que tange ao ensino e – ousamos afirmar – não apenas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Pensamos, portanto, que essa abordagem tem potencial para ressignificar qualquer etapa de ensino porque ela reflete uma concepção de educação como um processo de vida inteira. Trata-se da educação que mobiliza ações coletivas de luta sobre problemas sociais com vistas à transformação de realidades (no plural).

Referências

ARAÚJO, J. C. D. **Meu bairro, meu ambiente:** argumentação emancipadora nos anos iniciais do ensino fundamental. 2024. 130 f.: il. color. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

ARAÚJO, J. C. D.; AZEVEDO, G.; MORAIS, D. P. Multiletramentos no ensino de argumentação emancipadora. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 91-105, 2023. DOI: [10.11606/issn.2236-4242.v36i3p91-105](https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v36i3p91-105).

AFONSO, A. P. Comunidades e Aprendizagem: um modelo para gestão da aprendizagem. II Conferência Internacional - TIC na Educação Challenges 2001. **Atas [...]**, Centro de Competência Nónio Séc. XXI Universidade do Minho, 2001. p. 427-432.

ALVES LIMA, S. F. As capacidades argumentativas como objeto de ensino da argumentação. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 22, n. 2, p. 154-174, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47369/eidea-22-2-3484>.

AZEVEDO, I. C. M. de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 4, p. 35-47, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/419>. Acesso em: 11 jun. 2024.

- AZEVEDO, I. C. M. de. Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. In: VITALE, M. A. et al. (orgs.). **Estudios sobre discurso y argumentación**. Coimbra: Grácio Editor, 2019. p. 167-193.
- AZEVEDO, I. C. M de.; PIRIS, E. L. Pedagogia da esperança e argumentação emancipadora. In: REICHMANN, C. L.; MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. A (orgs.). **Nas fronteiras e margens - desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças**. Campinas: Editora Pontes, 2023. p. 83-106.
- AZEVEDO, I. C. M. de; TINOCO, G. M. A. M. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**. Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, 2019. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1383/0>. Acesso em: 11 jun. 2024
- BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV]. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GRÁCIO, R. A. **Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas**. 2010. 446f. Tese de Doutorado (Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2010.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação de professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.
- TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. 2008. 254p. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.
- VOLÓCHINOV, V (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora34, 2018.