

<http://doi.org/10.47369/eidea-25-1-4601>

Recebido em: 30/01/2025

Aprovado em: 07/04/2025



O ensino de argumentação como prática social de linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental

O papel dos projetos de letramento

Stepheson Ray de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil

<http://orcid.org/0000-0003-3667-0674>

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), Brasil

<http://orcid.org/0000-0003-1119-662X>

Este artigo tem por objetivo discutir o ensino de argumentação a partir do trabalho com um projeto de letramento com foco na leitura e escrita, visando o exercício da cidadania na defesa da vida no recente período pandêmico. Teoricamente, a discussão se ancora nos estudos de letramento de vertente sociocultural, na pedagogia crítica e nos estudos que tratam a argumentação na perspectiva interacional como prática social de linguagem. O estudo, desenvolvido na Linguística Aplicada, em uma abordagem qualitativa e interpretativista, configurou-se como uma pesquisa-ação crítica. Os dados aqui analisados são comentários escritos por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino do RN e foram recortados de uma pesquisa de mestrado realizada na UFRN. Os resultados apontam que trabalhar a argumentação como prática social de linguagem em projetos de letramento favorece a formação crítica dos estudantes; oportuniza a vivência da cidadania para além dos muros da escola e estimula a participação social e política dos educandos.

Palavras-chave: Projeto de letramento. Ensino de argumentação como prática social de linguagem. Contexto pandêmico da Covid-19. Cidadania.

La enseñanza de la argumentación como práctica de lenguaje social en los primeros años de la escuela primaria: el papel de los proyectos de alfabetización

Este artículo tiene como objetivo discutir la enseñanza de la argumentación a partir del trabajo con un proyecto de alfabetización centrado en la lectoescritura, con el objetivo de ejercer la ciudadanía en defensa de la vida en el reciente período pandémico. Teóricamente, la discusión está anclada en estudios de alfabetización sociocultural, pedagogía crítica y estudios que tratan la argumentación desde una perspectiva interaccional como una práctica de lenguaje social. El estudio, desarrollado en Lingüística Aplicada, con un enfoque cualitativo e interpretativo, se configuró como investigación acción crítica. Los datos aquí analizados son comentarios escritos por estudiantes del quinto año de la Enseñanza Fundamental de una escuela de la red educativa estatal de RN y fueron extraídos de una investigación de maestría realizada en la UFRN. Los resultados indican que trabajar la argumentación como práctica del lenguaje social en proyectos de alfabetización favorece la formación crítica de los estudiantes; brinda oportunidades para la experiencia de ciudadanía más allá de los muros de la escuela y fomenta la participación social y política de los estudiantes.

Palabras clave: Proyecto de alfabetización. Enseñar la argumentación como práctica del lenguaje social. Contexto pandémico de Covid-19. Ciudadanía.

Teaching argumentation as a social language practice in the early years of elementary school: the role of literacy projects

This article aims to discuss the teaching of argumentation based on work with a literacy project focusing on reading and writing, aiming to exercise citizenship in defense of life in the recent pandemic period. Theoretically, the discussion is anchored in sociocultural literacy studies, critical pedagogy and studies that treat argumentation from an interactional perspective as a social language practice. The study, developed in Applied Linguistics, using a qualitative and interpretive approach, was configured as critical action research. The data analyzed here are comments written by students in the fifth year of Elementary School at a school in the state education network of RN and were taken from a master's degree research carried out at UFRN. The results indicate that working on argumentation as a social language practice in literacy projects favors the critical formation of students; provides opportunities for the experience of citizenship beyond the school walls and encourages students' social and political participation.

Keywords: Literacy project. Teaching argumentation as a social language practice. Covid-19 pandemic context. Citizenship.

1 Considerações iniciais

Talvez na maior parte das escolas do mundo e na educação básica brasileira, de um modo geral, antes da pandemia da Covid-19, o processo de ensino ocorria presencialmente, mas a necessidade de isolamento social, durante esse período, impôs à educação exigências de adaptação do modo presencial para o ensino remoto. Isso exigiu de todos que atuam nesse segmento de ensino no Brasil e no mundo mudanças, inovações e adaptações para o enfrentamento dessa crise humanitária, garantindo o acesso à educação. Assim, de forma mais efetiva, o ensino passou a ser mediado pelo uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), dada a necessidade de implantação de um novo formato de ensino (remoto ou híbrido).

Nesse novo contexto, na luta pela vida, considerando a polêmica sobre o retorno às atividades presenciais e as condições de funcionamento das escolas, emergiram várias situações-limite (Vieira Pinto, 1960) que exigiram da comunidade escolar a assunção de posicionamentos e a tomada de decisões que demandaram o domínio de práticas de letramento em que o trabalho com gêneros e textos argumentativos se tornou imprescindível. Exigiu-se dos estudantes uma maior capacidade de argumentar em defesa da vida, pois, naquela situação de crise, saber usar a argumentação como prática social de linguagem (Piris, 2021) poderia contribuir com a vivência da cidadania na luta por direitos sociais, por exemplo, educação, saúde, acesso à vacina etc., considerando o agravamento da crise humanitária enfrentada.

Neste artigo, temos por objetivo discutir o ensino de argumentação a partir do trabalho com um projeto de letramento (Kleiman, 2000) voltado para o ensino da leitura e escrita com vistas ao exercício da cidadania. Assumimos conceito de argumentação como prática social de linguagem proposto por Piris (2021) no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, trabalhando os gêneros discursivos e textos argumentativos, situadamente, em um projeto de letramento (PL), tomando como ponto de partida e de chegada a prática social. Apresentamos um recorte de uma dissertação de mestrado¹ em que o gênero discursivo comentário foi mobilizado pelos estudantes no PL para argumentarem, em um cenário bastante complexo, a favor da vida.

Do ponto de vista organizacional, este artigo está constituído por seis seções assim distribuídas: I. tecemos algumas considerações iniciais para situar a problemática estudada, apresentar o objeto de estudo e o objetivo do texto; II. apresentamos as bases teóricas que ancoram o trabalho; III. contextualização da pesquisa e do projeto de letramento; IV. análise dos dados em que discutimos a argumentação a favor da vida; V. apresentamos algumas considerações finais; VI. Referências.

2 Bases teóricas

Do ponto de vista teórico, pelo viés ético e crítico que eles assumem na pesquisa, este trabalho se ancora nos estudos de letramento de vertente sociocultural (Kleiman, 1995), nos pressupostos da pedagogia crítica (Freire, 1996), que concebe a educação como ato político, e nos estudos sobre a argumentação como prática social de linguagem (Piris, 2021) pelas contribuições oferecidas à formação cidadã dos educandos.

Considerando os aspectos socioculturais que envolvem as práticas letradas desenvolvidas no contexto escolar, de modo que sendo ali produzidas possam chegar além dos seus muros, assumimos o conceito de letramento proposto por Kleiman (1995, p. 19), que define o fenômeno do letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto

¹ Pesquisa aprovada junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), conforme processo CAAE Nº 49774821.0.0000.5537, Número do Parecer: 5.004.394 – Plataforma Brasil, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob a orientação da professora Dra. Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques.

tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Conceber o letramento sob essa perspectiva, implica reconhecer que, no trabalho com a linguagem na escola, a prática social é o ponto de partida e de chegada. Além disso, compreendemos que os usos da leitura e escrita são constituídos em contextos sociais, caracterizados pela pluralidade e heterogeneidade.

Apoiando-nos na noção de letramento crítico (Shor, 1999), compreendemos esse fenômeno como um processo de formação que interroga a realidade e a estrutura social vigente, buscando alternativas para desenvolver aspectos individuais e sociais envolvidos na formação crítica das pessoas. No nosso caso, estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, em processo de alfabetização e letramento, que aprendem a argumentar para exercer sua cidadania na defesa da vida, em um contexto de crise, a pandemia da Covid-19, pois entendemos que

Esse tipo de letramento - palavras repensando mundos, a dissidência do eu na sociedade - conecta o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, o econômico e o pedagógico, uma vez que repensa nossas vidas e promove a justiça em lugar da desigualdade. O letramento crítico é, portanto, uma atitude em relação à história (Shor, 1999, p. 2).

Diante do cenário sombrio da pandemia, pensar o processo de letramento exigiu partir de uma compreensão crítica da linguagem, concebendo-a “como caminho de invenção da cidadania” (Freire, 1992, p. 41).

Na perspectiva freiriana, implica formar o estudante criticamente para compreender o modo de funcionamento da sociedade, (re)conhecer seus direitos e deveres, a história do seu país, os modos de organização da classe trabalhadora e o papel dos movimentos sociais em uma sociedade democrática. Isso ocorre a partir de uma “compreensão crítica da linguagem, em suas relações dialéticas com pensamento e mundo; linguagem, ideologia, classes sociais e educação” (Freire, 1992, p. 133).

Uma proposta de educação cidadã preocupa-se, fundamentalmente, com uma formação que leve os educandos à compreensão crítica de quem são eles “enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais” (Freire, 1992, p. 134). Essa compreensão não se dá por um mero treinamento, em uma perspectiva instrumental de trabalho com a linguagem, mas inserindo-os ativamente nas práticas sociais de linguagem, a partir de uma proposta de formação crítica centrada na humanização e na formação ética dos estudantes, para que assumam responsabilidades em relação a si próprios

e aos outros, a fim de que aprendam a pensar coletivamente e a lutar para transformar a realidade social, como agentes transformadores.

Uma educação cidadã considera, então, a necessidade de ensinar o estudante a argumentar, o que prevê o trabalho com as práticas de leitura, escrita e oralidade de textos argumentativos de diferentes gêneros discursivos “que possam ser utilizados nos mais diversos espaços sociais, não apenas na vida escolar, mas também na vida cotidiana [...] para se posicionar diante de problemas sociais e políticos, reivindicando direitos” (Santos-Marques, 2020, p. 38).

Nos dados analisados neste artigo, considerando as necessidades dos estudantes de lutar pela vida, pelo direito à vacina e à reflexão sobre a manutenção ou não do isolamento social no contexto da Pandemia da Covid-19, as práticas de linguagem foram desenvolvidas a partir de um projeto de letramento (doravante PL), uma organização didática, aqui concebida como

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (Kleiman, 2000, p. 238).

Esse tipo de projeto não se propõe a ser algo inteiramente novo para o professor, mas uma prática pedagógica recontextualizada conforme propõe Oliveira; Tinoco; Santos (2014), tendo em vista que ela traz em si um potencial para desenvolver determinadas capacidades de mobilizar conhecimentos, favorecendo, de modo geral, a aprendizagem dos conteúdos e, em particular, a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao tratar do trabalho com projetos, Santos (2012a, p. 90) destaca:

[...] do ponto de vista pedagógico, os projetos apontam para o futuro, abrem-se ao novo, através de ações projetadas. São construções humanas que têm como ponto de partida intenções de transformar uma situação problemática, transformando-a em uma situação desejada por meio da realização de ações planejadas. Na medida em que comportam em si um potencial sentido de agência, os projetos podem favorecer o desenvolvimento de uma pedagogia voltada para os ideais de liberdade e de emancipação humana.

A nosso ver, essa visão de projeto potencializa o caráter emancipador da argumentação quando trabalhada como prática social de linguagem. Em um PL, a atuação de alunos e professores é significativa se cada um compreende a forma de agir numa determinada situação comunicativa com objetivos definidos.

O PL não se define em função de um conteúdo prescrito no currículo ou meramente para comemorar uma data do calendário escolar (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014), ao contrário, ele se formula em função dos problemas a serem resolvidos pelos estudantes, considerando suas necessidades, interesses e as práticas sociais mediadas por gêneros discursivos, artefatos que, nesse tipo de projeto, não se definem aleatoriamente nem são objetos de ensino que se reduzem a seus aspectos formais e analíticos (Kleiman, 2007). Em suma, no PL, gêneros discursivos são conteúdos relevantes para subsidiar as ações que inserem os educandos na cultura letrada, enquanto as práticas sociais se configuram como os elementos estruturantes do trabalho pedagógico realizado com esse tipo de projeto.

No PL, os gêneros discursivos são instrumentos que servem à ação sociopolítica dos participantes, por isso não são definidos *a priori*. Eles emergem no processo de ensino para atender às necessidades comunicativas do grupo, conforme afirma Santos (2012b). Em um projeto de letramento, cujo foco são as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, a prática social é o ponto de partida e de chegada, ou seja, ela é o centro organizador do processo de ensino (Kleiman, 2000).

Os processos de ensino e aprendizagem são caracterizados por uma heterogeneidade de práticas que lhe impõem dinamicidade. Por ser heterogêneo não se pode associar a práticas que compactuem com princípios e concepções da tendência pedagógica tradicional. No PL, na condição de agente de letramento (Kleiman, 2006), o professor não deve estabelecer um monólogo nem se colocar diante do aluno como um falante privilegiado. Ao contrário, deve ser um agente que oportunize o diálogo, crie possibilidades de aprendizagens colaborativas e viabilize a mobilização de conhecimentos diversos e plurais.

Conforme Santos (2012b), trabalhar com projetos de letramento pressupõe pensar o currículo a partir de uma concepção de linguagem como interação que favoreça o diálogo, a atitude responsiva dos alunos frente aos textos lidos e produzidos e a assunção de um papel ativo no processo de ensino, tornando-o significativo para eles. O processo de formação do leitor crítico prevê que o educando esteja exposto à diversidade de textos de diferentes gêneros discursivos e à pluralidade de opiniões sobre o tema abordado, possibilitando a ele, diante das informações lidas, refletir, comparar, discordar, analisar, construir, desconstruir, não somente seus horizontes, mas também as visões de mundo que nos influenciam. Nesse sentido, as práticas de leitura são imprescindíveis às práticas de escrita.

Quando imerso em práticas de letramento crítico, o aluno entra em contato com diversos espaços e diferentes práticas de leitura, escrita e fala. Essa diversidade democratiza o acesso aos textos e impulsiona experiências com diversos gêneros do discurso. Educar linguisticamente em um viés crítico exige que consideremos os letramentos (ideológicos e múltiplos), mas também os multiletramentos (Kleiman, 2014; Rojo, 2012), os quais são mediados por gêneros discursivos e tecnologias digitais na contemporaneidade.

Na sociedade atual, as tecnologias, os aplicativos e dispositivos ampliam e potencializam possibilidades de leitura, produção e acesso aos textos e discursos, os quais assumem, cada vez mais, um caráter multimodal, o que demanda de todos nós, professores e alunos, o domínio de multiletramentos.²

Baseamo-nos em pressupostos da concepção de linguagem como produto da interação humana, proposta pelo Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2019; Bakhtin, 2016), assumimos também o conceito de gêneros discursivos conforme a teoria desse grupo: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 12). Os gêneros discursivos são, então, formas padronizadas, relativamente estáveis, de enunciados, que são determinadas em dimensões sociais e históricas.

Neste trabalho, embora tenhamos oportunizado o trabalho com diferentes gêneros textuais/discursivos, destacamos o trabalho com os comentários, produzidos em práticas situadas de escrita no desenvolvimento do PL “Questões de cidadania na pandemia”, considerando ser esse um gênero que viabiliza a assunção de posicionamentos por parte dos estudantes no trabalho com a argumentação como prática social de linguagem, visto que argumentar é necessariamente assumir posições, para defender pontos de vista, não permitindo a neutralidade nas práticas argumentativas.

² No trabalho com projetos de letramento, o desenvolvimento de práticas de multiletramentos contribui para incluir no currículo “todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos - linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual - inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo” (Kleiman, 2014, p. 81). No contexto educacional, a palavra *multiletramentos* tem se tornado relevante em razão do uso de tecnologias na sala de aula. Na contemporaneidade, os textos variam, “dependendo do contexto social – experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero, só para citar algumas diferenças importantes. Essas diferenças estão se tornando cada vez mais significativas nos modos como interagimos em nossa vida cotidiana, isto é, nos modos como construímos significados” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19-20).

Acerca da neutralidade na linguagem, os estudos freirianos nos mostram que não podemos ser neutros, tampouco nos esquivarmos da luta política que é travada *na e fora da escola*. Para Freire (1989), politizar a educação é saber que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, compreendendo os significados explícitos e implícitos em um texto, aguçando a criticidade e problematizando as leituras de mundo dos estudantes. É preciso romper com as práticas educacionais que se sustentam no autoritarismo e tradicionalismo, pois focam na individualidade dos sujeitos. Ao invés disso, é necessário compreender as práticas de modo processual, que se sustentam na construção coletiva e problematizadora dos saberes.

Esse viés pedagógico se alicerça na criticidade do educador que respeita a leitura de mundo do educando, pois este “reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica” (Freire, 1996, p. 123). A educação deixa de ser transmissão de conteúdos prontos e passa a se configurar como uma prática dialógica, em que educador e educando constroem conjuntamente os saberes a partir da realidade concreta, como sujeitos históricos e capazes de transformar as realidades, afirmando o compromisso com a educação libertadora.

Neste trabalho, a partir dos pressupostos da pedagogia crítica freiriana, compreendemos a educação como um ato político, considerando a necessidade de assumir a politicidade da educação no ato educativo, conforme propõe Freire (2001):

[...] Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em favor de quem prático (Freire, 2001, p. 54-55).

Conceber a prática pedagógica em um viés crítico implica estabelecer relações diretas com os princípios democráticos, dentre eles a justiça social e o respeito à dignidade da pessoa humana, resistindo às opressões impostas social, política e historicamente.

Ao assumirmos uma prática crítica, optamos por refletir sobre a nossa própria realidade, visando à formação humana como caminho para a transformação social. Entendemos que “pensar a prática pedagógica sob esse viés é pensá-la como

radicalmente democrática. Ela se desenvolve em um contexto em que toda a comunidade escolar tem assegurado o seu direito à voz” (Santos, 2012a, p. 81).

Essa pedagogia se sustenta na reflexão sobre a realidade concreta, por meio do direito à participação ativa na sociedade, dando vez e voz, aos estudantes, possibilitando a vivência do exercício da cidadania *na e para além* da escola (Santos, 2012a). Nessa perspectiva crítica e dialógica, a escola “deve propiciar as condições que dão aos alunos a oportunidade de falar com suas próprias vozes, de autenticar suas próprias experiências” (Giroux, 1986, p. 264).

É importante ter a consciência de que não emancipamos o outro nem o tornamos autônomo em um passe de mágica, mas imprimir um viés crítico às práticas de letramento escolarizadas contribui para o empoderamento e a autonomia dos estudantes, uma vez que promove a problematização da realidade social e permite refletir sobre ela para mudá-la. Isso acontece quando ensinamos a pensar criticamente, o que os move a agir civicamente a partir dos usos sociais das práticas de linguagem, criando as condições necessárias para que ecoem as vozes de pessoas, muitas vezes, marginalizadas e excluídas.

Para o efetivo exercício da cidadania, em uma sociedade democrática, saber argumentar é imprescindível. A escola precisa formar estudantes capazes de usar adequadamente as práticas de oralidade e escrita, para agir socialmente e participar das decisões políticas dessa sociedade. À escola cabe, portanto, de acordo com Santos (2012a, p. 54.), o papel de formar estudantes agentes, porque “[...] sujeitos agentes são sujeitos empoderados”.

A argumentação cumpre um importante papel na agência cívica dos estudantes (Santos, 2012b), quando aprendida nas práticas sociais e a concebemos como produto da interação discursiva. O modelo dialogal propõe a argumentação em uma perspectiva mais ampliada, em que a enunciação situada está presente no cenário do diálogo, cuja “atividade argumentativa é desencadeada quando se põe em dúvida um ponto de vista” (Plantin, 2008, p. 63). Sob esse prisma, a argumentação se desenvolve a partir de uma situação argumentativa, em que há a recusa em concordar, marcas de divergências na interação, questionamentos e ocorrem defesas de tomadas de posição. Por tudo isso,

A argumentação é uma atividade custosa, tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista interpessoal; só nos engajamos nela pressionados pela

resistência do outro à opinião que estamos expondo. Simetricamente, a dúvida não pode permanecer como “gratuita”; o oponente deve, por sua vez, justificar suas reservas, desenvolvendo quais são suas razões para duvidar, seja manifestando argumentos orientados para outro ponto de vista, seja refutando as razões dadas em sustentação da proposição original (Plantin, 2008, p. 64).

Ao concebermos a argumentação nesse viés, compreendemos a relevância da interação discursiva, pois a argumentação não se desenvolve em um monólogo ou somente numa situação dialógica. Desse modo, o ato de argumentar se caracteriza por uma construção de respostas e perguntas em um determinado embate discursivo. A argumentação se desenvolve somente em uma situação argumentativa, ou seja, em uma situação de comunicação em que os parceiros se engajam no ato de argumentar (Plantin, 2008).

Entender a argumentação como uma atividade dialógica é compreender que sua centralidade está na mobilização de argumentos em defesa de pontos de vistas e que a tomada de decisão de refutá-los se constitui por meio de contra-argumentos. Com base nesse construto teórico que estrutura o modelo dialogal, Grácio (2010) verticalizou a compreensão da argumentação para o entendimento de que ela é fruto do processo de interação marcado pela oposição entre os discursos acerca de determinada temática. Sendo assim, é importante destacar que:

Do ponto de vista interacionista-dialogal, o conceito fundamental que caracteriza uma situação argumentativa é o de oposição, de dissonância entre discursos. [...] A noção de assunto em questão é essencial, tal como a divergência de discursos. Mais do que levar a ver o discurso do ponto de vista da influência sobre um auditório, esta concepção opta por considerar que uma argumentação se realiza de argumentador para argumentador. Não que dela seja descartada a noção de influência, mas esta é vista à luz da interação e, mais especificamente, à luz da ideia de interdependência discursiva. A vantagem desta concepção é a de poder considerar o valor «argumento» no interior da interação circunstanciada em que ele ocorre (Grácio, 2010, p. 77).

Compreender a argumentação nessa perspectiva implica reconhecer as divergências nos discursos e evidenciar que o valor da argumentação surge da interação social. Em diferentes áreas da nossa vida em sociedade, por meio de variados usos da linguagem, somos constantemente envolvidos no ato de argumentar. Frequentemente, é necessário defender nossa visão de mundo diante de amigos, reafirmar nossas posições ideológicas no ambiente familiar e debater

diferentes pontos de vista no contexto profissional. Tudo isso exige a capacidade de argumentar.

Por entendermos que o modo como concebemos a argumentação reflete nas práticas de ensino, não a concebemos como uma prática que busca apenas vencer o outro através da persuasão ou convencimento, mas uma prática de linguagem que se desenvolve numa situação argumentativa, buscando o engajamento em uma determinada interação. Por isso, a argumentação como uma prática social de linguagem é:

[...] própria do regime democrático, em que os sujeitos participantes de uma dada situação de comunicação argumentativa - dispostos numa situação de interação constituída pelas condições sócio- histórico-culturais e ideológicas de seu tempo- disputam sentidos acerca de uma questão argumentativa de fundo epistêmico (o que precisamos ou queremos saber?) ou prático (o que precisamos ou queremos fazer?), apresentando razões com o objetivo de chegar a um consenso ou mesmo a um consenso sobre o dissenso (Piris, 2021, p. 140).

A argumentação como prática social de linguagem assume uma perspectiva interacional, especificamente, o modelo dialogal. Ao concebermos a argumentação a partir desse modelo, reconhecemos “que as noções operatórias desse modelo podem favorecer os objetivos didáticos que pretendemos alcançar ao ensinar educandas e educandos a argumentar” (Piris, 2021, p. 141). Por isso, faz-se necessária a ampliação do olhar sobre a argumentação, porque, sob essa perspectiva, ela não se limita aos aspectos linguísticos, mas contempla as dimensões interacional e discursiva (Piris, 2021).

A argumentação situada em práticas sociais de linguagem desenvolve-se a partir da situação argumentativa, compreendida como “um processo interpessoal, oriundo das relações sociais, mas que constitui cada sujeito, quando é transformado em um processo intrapessoal” (Azevedo, 2016, p. 173). Desse modo, compreende-se que o desenvolvimento da argumentação não pode ser desvinculado das práticas sociais, pois a interação argumentativa situa-se numa ação concreta, em determinado contexto social cuja linguagem é o objeto central.

A intersecção entre a argumentação como prática social de linguagem e os estudos de letramentos de vertente sociocultural se justifica porque ambos estudos têm como ponto de partida e de chegada a prática social. Pensar a argumentação a partir dessa interseção é romper com a concepção de que o ensino de argumentação

está fundamentado em abordar apenas as estratégias argumentativas, operadores argumentativos, técnicas de argumentação e demais elementos linguísticos. É preciso que a argumentação seja desenvolvida com vistas a atender necessidades e objetivos específicos em ações de linguagem reais, situadamente, objetivando a ampliação dos letramentos, a transformação social, a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

3 Aspectos contextuais

Os dados analisados neste artigo são recortados de uma pesquisa de mestrado situada na área da Linguística Aplicada (doravante LA), uma área de investigação científica que não tem soluções para todos os problemas com que nos deparamos, mas que, em relação à linguagem, problematiza e indica percursos possíveis para que possamos compreendê-los, de modo contextualizado, crítico e transdisciplinar (Kleiman, 2013; Moita Lopes, 2006). A LA possibilita a interpretação crítica da realidade e dá visibilidade a grupos socialmente excluídos, tendo como uma de suas preocupações “a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação de saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos” (Kleiman, 2013, p. 39-40). Do pesquisador são exigidas determinadas capacidades que buscam reconhecer, a partir das práticas sociais, os contextos de vidas de grupos vulneráveis investigados com o intuito de oportunizar vez e voz aos excluídos e marginalizados.

Partindo desses princípios, a análise dos dados se desenvolve em uma abordagem qualitativa e interpretativista. Nossa escolha metodológica pela pesquisa qualitativa se justifica pela compreensão de que ela:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 14).

Neste estudo, optamos por uma perspectiva interpretativista dos dados analisados, porque ela permite se inserir no cotidiano da escola para melhor compreender:

[...] como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e

reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (André, 1995, p. 41).

Além disso, a pesquisa configurou-se como uma pesquisa-ação de natureza crítica, uma vez que levamos em consideração o contexto sócio-histórico e aspectos políticos e culturais das práticas desenvolvidas, por ser esse tipo de investigação:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativos (Thiollent, 2009, p. 16).

A geração de dados da pesquisa ocorreu em uma turma com 32 estudantes do 5º ano do ensino fundamental, na Escola Estadual Professor Severino Bezerra, em Tangará/RN, no ano letivo de 2021, no cronotopo³ da pandemia do Coronavírus, razão pela qual, a pesquisa foi desenvolvida no Ensino Remoto Emergencial⁴. Esse formato de ensino foi adotado por muitas escolas brasileiras, devido às restrições e impedimentos de circulação social, durante a suspensão das atividades presenciais nas escolas.

Em virtude de as autoridades de saúde não autorizarem o funcionamento das escolas por motivos de segurança sanitária e em respeito à vida das pessoas, no período pandêmico, o ensino remoto foi uma alternativa pedagógica para que essas instituições continuassem a estabelecer vínculos sociais e pedagógicos com as comunidades.

Assim, as atividades escolares foram realizadas remotamente, mediadas por tecnologias digitais da informação e comunicação e combinaram diferentes formas de interação: atividades síncronas (aulas ao vivo e reuniões virtuais pelo Google Meet) e assíncronas (encaminhadas em grupo de WhatsApp, onde o pesquisador e professor da turma compartilhou vídeos da plataforma Youtube e atividades de leitura e escrita a serem realizadas pelos estudantes, os quais foram orientados sobre como resolvê-las na plataforma Padlet).

³ De acordo com Bakhtin (2018), compreendemos que esse conceito articula tempo e espaço. Desse modo, as interações são marcadas pelo espaço e pelo tempo. Os sujeitos, por sua vez, interagem por meio da fala, dos textos...

⁴ Para Paiva (2020), o ensino remoto emergencial é caracterizado como emergencial, temporário, provisório, cujo desenvolvimento não se dá na estrutura física escolar. Assim, adota modelos pedagógicos próprios, com caráter adaptativo à realidade e as condições dos alunos.

No período de isolamento social, esse tipo de grupo cumpriu um papel essencial na interação assíncrona, funcionando como uma estratégia utilizada por muitas escolas brasileiras para viabilizar a interação direta entre os professores, estudantes e seus responsáveis, para garantir a continuidade do processo educacional recorremos às ferramentas digitais disponíveis.

Para encaminhar as atividades de ensino, desenvolvemos o projeto de letramento (PL) intitulado “Questões de cidadania na pandemia”, uma organização didática, utilizada para subsidiar o trabalho com as práticas de leitura e escrita no ensino remoto. Os participantes são sujeitos ativos, um requisito elementar para a escolha de um tema a ser investigado.

Ao tratar desse tipo de projeto, Santos (2012a) explica que a temática deve emergir, preferencialmente, de uma realidade vivenciada pelos estudantes, considerando seus interesses e necessidades, constituindo-se como objeto de investigação da sua realidade social, econômica, cultural e política, vinculada a uma situação-problema que motive o desenvolvimento do projeto.

O projeto de letramento “Questões de cidadania na pandemia” teve como tema a “Pandemia do Coronavírus”. Essa foi uma escolha dos estudantes que se deu de forma participativa e dialógica, quando vivenciavam situações-limite (Vieira Pinto, 1960) que desencadearam o agravamento das suas condições de vida durante o cronotopo pandêmico. Podemos destacar, por exemplo, duas situações que serão, mais adiante, objeto de análise neste artigo: o retorno às aulas presenciais e a necessidade do uso de máscara na escola.

4 Ensino de argumentação para o exercício da cidadania em defesa da vida

Objetivando a sistematização didática das práticas de leitura e escrita no PL, foram desenvolvidas oito oficinas de letramento⁵, mas neste trabalho recortamos dados gerados em duas delas, considerando a escrita como uma prática social, nas aulas ministradas remotamente⁶.

5 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 (Santos-Marques; Kleiman, 2019, p. 25).

⁶ Durante a pandemia da Covid 19, foi implementado o Ensino Remoto Emergencial, uma modalidade educativa que não se configura como Educação a Distância, mas pensada para atender à situação emergencial imposta pelo contexto pandêmico que impôs o isolamento social e a consequente suspensão das atividades pedagógicas nas escolas brasileiras.

Com a suspensão das atividades presenciais, as interações entre estudantes e professor se deram pelo grupo de WhatsApp, aberto para a turma do 5º ano Matutino, pois esse era o recurso mais acessível à comunidade escolar. Esse canal tinha por objetivos: estabelecer o diálogo com os estudantes, compartilhar informações, encaminhar atividades pedagógicas e incentivar a participação dos estudantes nas atividades escolares, visando minimizar índices de evasão naquele contexto de crise. Os alunos receberam orientações sobre como deveriam interagir através de áudios e comentários. Ficou acordado que todos podiam se posicionar, responder os comentários anteriores, complementar falas, questionar etc., inclusive compartilhar fatos, notícias e dados sobre assuntos que estavam na ordem do dia.

Após o compartilhamento de uma notícia sobre a disponibilidade de internet aos alunos das escolas públicas, o assunto despertou o interesse dos participantes do grupo. Assim, o professor/pesquisador propôs a escrita de comentários para se posicionarem sobre a importância da conectividade para eles.

Já havia alguns relatos de alunos da própria turma que estavam com dificuldades de participar das aulas remotas pela falta de internet. A situação-limite foi o veto⁷ do Presidente da República (PR), Jair Messias Bolsonaro, ao Projeto de Lei nº 3.477/20 (Brasil, 2020). Conforme a ementa do projeto, a proposta era garantir o acesso à internet, com finalidade educacional, aos alunos e professores das redes públicas de educação. Isso contribuiu para o desenvolvimento da capacidade argumentativa que “requer do sujeito a exposição de uma proposição em relação a temática debatida” (Alves Lima, 2022, p. 167).

Os estudantes foram orientados a pesquisar mais sobre o projeto. Para isso, foi indicado o site oficial da Câmara dos Deputados, onde poderiam realizar a leitura integral do referido projeto. Além disso, realizaram pesquisas em sites de jornais e revistas em busca de reportagens sobre o tema. Em seguida, participaram de um momento síncrono, na plataforma Google Meet, em que houve uma exposição dialogada sobre o gênero discursivo comentário, com o intuito de explicar como usar esse gênero de forma adequada, discutir sua função social, intenção comunicativa e apresentar, em linhas gerais, os elementos que o compõem, sem priorizar os

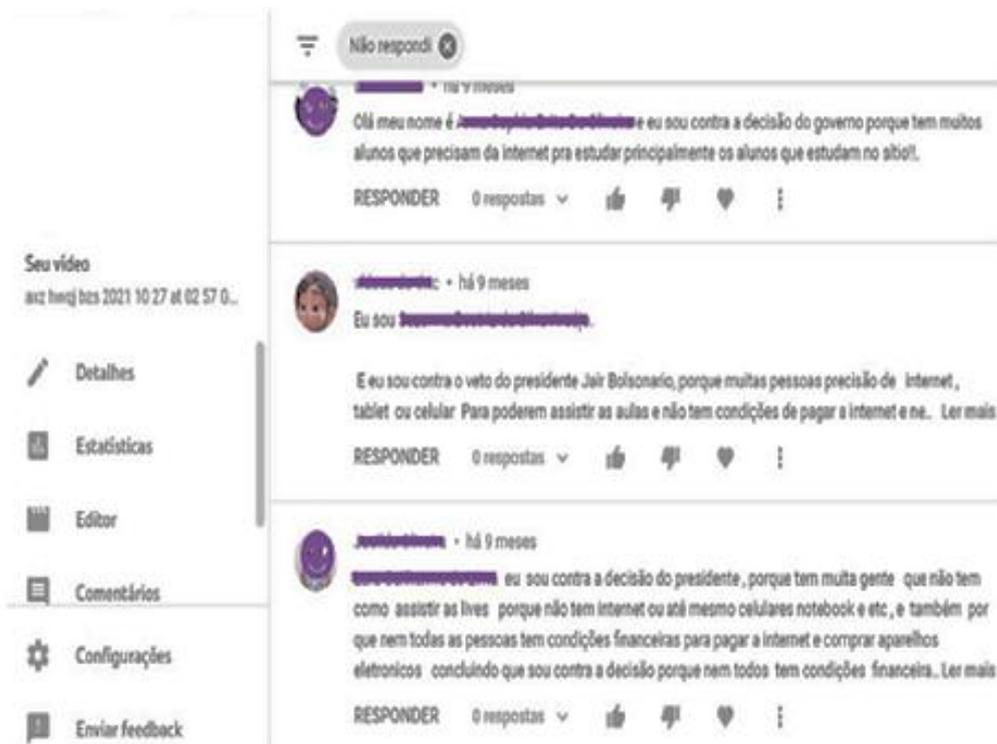
⁷ Bolsonaro veta integralmente projeto que assegura internet grátis a alunos e professores da rede pública. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/03/19/bolsonaro-veta-integralmente-projeto-que-assegura-internet-gratis-a-alunos-e-professores-da-rede-publica.ghtml>

aspectos estruturais em detrimento dos discursivos, visto que optamos por uma concepção de letramentos que põe em relevo os usos sociais da escrita.

Após a aula expositiva dialogada realizada pelo professor/pesquisador no Google Meet, o vídeo com a gravação foi postado na plataforma do Youtube, cujo link foi compartilhado no grupo da turma para os estudantes revisitarem e comentarem sobre a decisão do presidente de vetar internet aos estudantes da rede pública. Nos comentários, deveriam citar argumentos, refutar ideias já postadas das quais discordassem e não apenas expor suas opiniões.

Esse contexto de ensino-aprendizagem democrático, dialógico e acolhedor possibilitou a expressão de diversos posicionamentos sobre a temática em questão (Azevedo *et al.*, 2023), conforme observamos nos comentários produzidos pela turma.

Figura 1: comentários no Youtube



Fonte: Oliveira (2023, p. 106).

Conforme observamos na Figura 1, identificamos nos três comentários produzidos pelos alunos posicionamentos contrários à decisão do PR em vetar o referido projeto de lei. Inicialmente, os estudantes se envolveram ativamente no processo de argumentação por apresentar seus pontos de vista em uma situação comunicativa dada e sustentar as posições discursivas em razões e justificativas (Santos; Azevedo, 2017). Nos pontos de vista defendidos por eles, explicitaram um posicionamento contrário à decisão do presidente Jair Messias Bolsonaro. Nos comentários apresentados, afirmam: “eu sou contra a decisão do governo”; “eu sou contra o veto do presidente Jair Bolsonaro” e “eu sou contra a decisão do presidente”. A defesa do posicionamento se dá por meio de alguns argumentos apresentados: “tem muitos alunos que precisam da internet para estudar”; muitos alunos “não têm condições de pagar a internet” e “porque tem muita gente que não tem como assistir as lives porque não tem internet”.

Para sustentar a defesa dos seus pontos de vista, os estudantes recorreram a fatos da realidade concreta, por exemplo, a desigualdade social demonstrada pela falta das condições de acesso à internet. É importante notar na estratégia

argumentativa utilizada o uso do operador argumentativo “porque” nos comentários, para justificar a falta de acesso à internet. Com isso, observamos o repúdio dos estudantes à atitude do governo de negar internet a eles. Esse repúdio está sustentado em argumentos concretos, como o impacto social do veto e a ampliação da desigualdade educacional. Os estudantes não apenas descrevem um problema, mas também expressam sua indignação com a decisão do governo, demonstrando que não estão apenas reagindo ao problema, mas refletindo criticamente sobre suas implicações na vida deles.

Observamos a criticidade desses estudantes nos comentários produzidos, pois justificaram a necessidade do uso da internet nas aulas, desvelando o contexto de crise vivenciada pela falta de condições financeiras. Além disso, compreenderam que o veto contribuiu para o aumento da desigualdade social durante o período, ao destacarem que, principalmente, “os alunos que estudam no sítio” precisam de conexão à internet. Com isso, um outro aspecto da situação polêmica foi destacado: a localização geográfica. Isso é muito relevante porque, na zona rural, o acesso à internet é mais limitado.

Os estudantes demonstraram compreender as implicações do veto, apontando a falta de acesso à internet dos alunos de áreas rurais. Isso revela que eles conseguiram interpretar fatos do contexto social e argumentar a partir da sua realidade concreta, visando transformá-la. No trabalho com projeto de letramento, os estudantes utilizam a argumentação como prática social para participar das discussões públicas, visando resolver problemas de interesses coletivos, vivenciando a cidadania.

A escrita dos comentários produzidos pelos educandos no projeto de letramento, aponta “que o ensino da argumentação tem uma função essencial na formação do sujeito argumentador, como também na reflexão contra práticas que não colaboram com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes” (Azevedo et al., 2023, p. 93).

O impacto se deu para além da sala de aula, pois os comentários circularam em redes sociais (postagem no perfil institucional da escola no Facebook e no próprio Youtube), já que os estudantes mobilizaram esse gênero discursivo em um contexto real de interação social. Esse aspecto demonstra que a escrita não foi um exercício isolado, deslocado da realidade concreta deles, mas um meio de participação ativa

em debates públicos. Isso ocorre porque, o ensino de argumentação no PL, “decorre de uma situação da vida cotidiana relevante para os sujeitos” (Azevedo; Tinoco, 2019, p. 23).

O gênero discursivo comentário emergiu nas interações argumentativas analisadas devido ao uso predominante nas publicações das redes sociais, em reportagens em sites e em plataformas de *streaming* intensamente utilizadas por ser um meio recorrente de interação social nos ambientes virtuais.

A partir dos comentários, os estudantes se posicionaram, demonstraram insatisfações, discordaram, argumentaram, interagiram e compartilharam experiências nas redes sociais, a partir de práticas de escrita situada mediadas por tecnologias digitais. Desse modo, observamos que os estudantes aprenderam a ler, escrever e usar a escrita, inserindo-se no universo das práticas sociais de linguagem, vivenciando “a prática da argumentação por meio de projetos e intervenção social” (Piris, 2021, p. 152), no nosso caso, de modo mais específico, a partir do trabalho com o projeto de letramento “Questões de cidadania na pandemia”.

Desenvolver a capacidade argumentativa dos estudantes, mediante a escrita de comentários que circularam nas redes sociais contribuiu para a ampliação do letramento crítico e dos multiletramentos deles. Essa vivência com a escrita situada ocorre de forma efetiva, porque “quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, o eixo do planejamento é a ação. [...] É a necessidade de agir o que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado, não vice-versa” (Kleiman, 2008, p. 508).

No PL aqui analisado, os alunos aprenderam a escrever comentários, para agir socialmente com esse gênero discursivo para além da sala de aula, visto que sua escrita transpôs os muros da escola. Dessa forma, os objetivos da oficina de letramento foram alcançados, porque estavam diretamente associados a ações concretas dos estudantes, nas quais usaram a escrita como uma tecnologia, além de outras, empoderando-se se considerarmos que empoderamento “é a capacidade de pensar e agir criticamente”, conforme afirma Giroux (1999, p. 21).

Durante o desenvolvimento do PL, uma temática que despertou bastante o interesse de toda a comunidade escolar, dividindo opiniões, foi o retorno às aulas presenciais durante a pandemia. Ao tomarem conhecimento dessa notícia, amplamente divulgada nos diversos meios de comunicação e redes sociais,

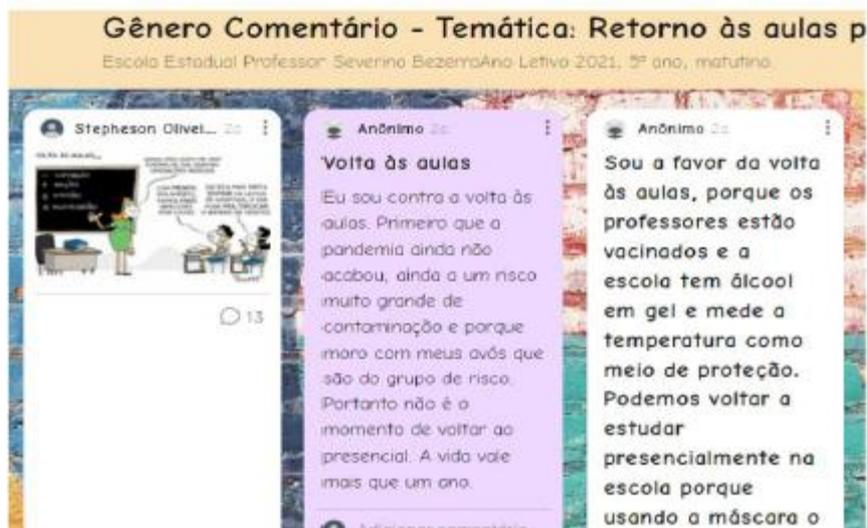
imediatamente, os alunos do 5º ano e a comunidade escolar como um todo passaram a discutir essa questão e a se posicionar no grupo de WhatsApp. Esta situação-limite provocou uma grande discussão e instaurou-se um conflito no grupo. Alguns eram favoráveis ao retorno das atividades presenciais, enquanto outros eram contrários a isso. Durante as aulas remotas, esse assunto sempre era objeto de discussão.

O interesse pelo tema foi aumentando e à medida que liam sobre ele, os estudantes queriam externar suas opiniões e posicionamentos sobre essa problemática. Para isso, precisavam aprender a produzir argumentos convincentes para embasar os comentários que faziam sobre o tema. Era preciso aprofundar também os conhecimentos sobre o gênero discursivo comentário.

Para isso, o professor/pesquisador planejou oficinas de letramento (Santos-Marques; Kleiman, 2019). A discussão sobre o retorno às atividades presenciais despertou o interesse de estudantes, professores, gestores, famílias e comunidade escolar, chegando ao ponto de envolver até os pais e responsáveis, que passaram a participar dessas oficinas em busca de informações sobre o retorno às aulas. Isso dinamizou ainda mais as atividades do PL.

No grupo de Whatsapp da turma, alunos e pais compartilharam notícias, reportagens, tirinhas e charges sobre a temática, além de emitirem seus posicionamentos. Tendo em vista que alguns eram contra e outros favoráveis ao retorno das atividades presenciais, entendemos ser essa uma situação polêmica que gerou polarização de posicionamentos nos discursos (Azevedo *et al.*, 2023), mas fundamental para aprenderem a argumentar.

Figura 2 – construção de argumentos



Fonte: Oliveira (2023, p. 109).

Uma das charges compartilhadas no grupo da turma foi postada na plataforma Padlet, mural digital. Em seguida, o professor/pesquisador propôs a seguinte atividade aos estudantes: a leitura de textos compartilhados no grupo sobre a temática e a discussão coletiva sobre a viabilidade ou não da volta às aulas. Posteriormente, após a reflexão sobre a questão, cada aluno escreveu um comentário se posicionando sobre a temática.

Na Figura 2, conforme podemos ver, há dois comentários, um favorável e outro desfavorável ao retorno às atividades presenciais na escola, o que evidencia a polarização na situação argumentativa. No primeiro comentário, o(a) estudante inicia sua argumentação defendendo uma posição contrária ao retorno às aulas no formato presencial. Suas opiniões se ancoram nas seguintes justificativas: “porque a covid não acabou”; “ainda a um risco muito grande”, além disso, acrescenta que “os avós são do grupo de risco”. Desse modo, no primeiro comentário, a argumentação se sustenta na defesa da vida, na necessidade primordial de proteção à vida e no fato de as autoridades sanitárias ainda não terem anunciado o fim da crise sanitária, logo, o produtor do texto conclui, reafirmando o seu ponto de vista, o de que ainda não seria o momento adequado para o retorno às aulas presenciais.

Os estudantes argumentaram que “ainda não seria o momento de voltarem às aulas presenciais” porque as “autoridades sanitárias ainda não tinham anunciado o fim da crise”. Esse tipo de afirmação evidencia que os alunos acompanhavam atentamente os acontecimentos a partir da leitura de notícias, reportagens e

comentários em sites e redes sociais e recorreram a fontes oficiais ou notícias sobre diretrizes de instituições como a OMS, o Ministério da Saúde ou secretarias estaduais para sustentar, de forma consistente, seu ponto de vista, já que no PL realizaram pesquisas na internet, em veículos jornalísticos (rádio e televisão) em busca de informações e dados para justificar suas opiniões. Além disso, recorreram a gêneros discursivos multimodais (charges, gráficos, tabelas, infográficos etc.) para interpretar criticamente o cenário da pandemia.

O fato de mencionarem a persistência da crise sanitária desvela que tiveram acesso a conteúdos sobre o avanço da pandemia, às recomendações das autoridades sanitárias e às medidas de segurança propostas. Assim, aprendendo a utilizar a argumentação como uma prática social, deram sustentação à defesa do posicionamento de que ainda não era o momento adequado do retorno às aulas presenciais, a partir de argumentos consistentes que foram desenvolvidos por meio de informações cotejadas nas práticas de leitura de notícias, gráficos, tabelas, boletins informativos, reportagens, charges e comentários lidos em sites ou de jornais assistidos na TV.

Observamos no segundo comentário da Figura 2, em resposta ao comentário contrário ao retorno às aulas presenciais, que um estudante refuta: “Sou a favor da volta às aulas, porque os professores estão vacinados e a escola tem álcool em gel e mede a temperatura como meio de proteção”. Essa construção argumentativa apresenta uma premissa factual, que é a vacinação dos professores e a adoção de medidas sanitárias nas escolas. A defesa do seu posicionamento se ancora no fato dos professores estarem imunizados e o estabelecimento de protocolos de segurança (álcool em gel e aferição de temperatura). Com base nesses argumentos, defende explicitamente seu ponto de vista: o retorno às aulas presenciais.

Na construção de seus argumentos, o estudante mobilizou as seguintes capacidades argumentativas: “Articular conhecimentos construídos ao longo do tempo e pontos de vista variados” e “Dar ‘respostas’ ao outro que está implicado na argumentação” (Azevedo, 2013, p. 44), pois o comentário busca reforçar a confiabilidade da tese mencionando medidas amplamente reconhecidas no combate à COVID-19, como a vacinação e o uso de máscara. Embora não cite fontes diretas, por ainda estar se iniciando, de forma mais sistemática no processo de ensino e aprendizagem da argumentação na escola, o estudante se apoia em discursos amplamente divulgados por autoridades sanitárias e pelo governo para sustentar seu

ponto de vista. A resposta dele ao colega que está implicado na argumentação não nega os efeitos da pandemia, mas defende que as condições de segurança estabelecidas já permitem o retorno, tornando o ensino presencial viável.

A prática de escrita situada na plataforma Padlet não apenas incentivou a participação dos alunos, mas também os desafiou a estabelecer um diálogo argumentativo mais consistente, articulando seus comentários aos dos colegas. Ao se contraporem, complementarem ideias ou refutarem posicionamentos já expostos, os estudantes puderam ampliar algumas capacidades argumentativas de maneira mais efetiva. Esse processo fortaleceu a compreensão de que, na prática social, a argumentação vai além da simples manifestação de opiniões. Ela prevê a construção de um discurso devidamente fundamentado, a consideração do ponto de vista do outro e o respeito ao contraditório, aspectos essenciais ao aprimoramento da capacidade reflexiva, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à formação ética para a agência cívica na vivência da cidadania.

No desenvolvimento do PL “Questões de cidadania na pandemia”, pudemos observar que o ensino da argumentação “por meio de práticas de linguagem que aprimoram e desenvolvem um conjunto integrado de capacidades argumentativas – como construir, justificar e expressar um argumento que sustenta uma tese [...]” (Piris 2021, p. 145) só é possível quando se alicerça na prática social.

Em relação ao segundo comentário, observamos que nele o produtor defende a volta às aulas presenciais. Para isso, o primeiro argumento reforça a tese a partir da justificativa de que os professores já foram vacinados. Para garantir a progressão argumentativa no seu texto, acrescenta a justificativa fundamentada na existência de protocolos de segurança: a disponibilidade de álcool em gel no estabelecimento escolar e a possibilidade de aferição de temperatura como medidas de prevenção à doença Covid-19.

Nos comentários, não há espaço para a neutralidade. Identificamos a defesa de pontos de vista, apoiando-se em justificativas na construção argumentativa sobre a polêmica da volta às aulas presenciais. Essa interação demonstra que “a defesa de uma tese, em contraposição a outra(s) tese(s), corresponde, em termos discursivos, a uma tomada de posição do sujeito enunciator perante a formação discursiva que o domina” (Piris, 2016, p. 106). Assim, por se constituir em uma situação concreta de enunciação, observamos que os estudantes, a partir de valores axiológicos e visões

de mundo, mobilizaram dados, formularam pontos de vista e construíram seus argumentos. Ganhando autonomia, assumiram posicionamentos divergentes na situação argumentativa definida para a defesa da vida.

Na escrita desse comentário, observamos que a argumentação do seu produtor não focalizou apenas vencer o outro ou derrotar o oponente. O fato de concebermos a argumentação como prática social de linguagem oportunizou o diálogo, o que garantiu vez e voz aos educandos, uma prática dos regimes democráticos, utilizada em defesa da vida no PL “Questões de cidadania na pandemia”.

No desenvolvimento de um projeto de letramento, o ensino de argumentação como prática social de linguagem proporciona aos estudantes as condições para agir discursivamente, dando a eles uma melhor compreensão do que significa saber argumentar para a vivência da cidadania. Embora a argumentação proporcione discursos dissonantes e consonantes, é preciso que os envolvidos numa situação argumentativa, se comportem, de forma respeitosa, ética e responsável, diante do contraditório. Desse modo, no PL desenvolvido, eles compreenderam que o outro pode até ser um adversário, jamais um inimigo (Piris, 2021).

Nesse projeto de letramento, a escola oportunizou aos educandos a formação para a cidadania, na própria vivência dela, educando eticamente para o respeito às diferenças e ao outro e para a defesa de interesses coletivos. Assim, proporcionou-lhes dizer a sua própria palavra. Acerca disso, afirma Santos-Marques (2020, p. 38):

[...] assumir a palavra é empoderar-se, ganhar voz, é adquirir autonomia, tornando-se autor de seu dizer, é aprender a agir civicamente, tendo os gêneros discursivos como instrumentos para a ação sociopolítica, algo indispensável à participação social e à cidadania crítica.

Em uma concepção pedagógica crítica, aprender a dizer a sua palavra é importante para os estudantes, por potencializar sua agência cívica, visto que “com a palavra, o homem se faz homem. [...] Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (Freire, 1978, p. 12). Nesse sentido, o domínio da linguagem humaniza o sujeito, por isso aprender a argumentar na escola é imprescindível à humanização e à agência dos estudantes em uma sociedade letrada.

5 Considerações finais

Neste artigo, tivemos por objetivo discutir o ensino de argumentação a partir do trabalho com o projeto de letramento “Questões de cidadania na pandemia”, voltado para o ensino da leitura e escrita com vistas ao exercício da cidadania e à defesa da vida. Observamos vários pontos de interseção entre esses construtos, quando articulados na sala de aula: têm como ponto de partida e de chegada a prática social de linguagem e focam na intervenção social em situações-limite.

No projeto de letramento, o gênero comentário emergiu, em práticas situadas de leitura e escrita, com o propósito de desenvolver a competência argumentativa dos estudantes, que aprenderam a se posicionar sobre temas que estavam na ordem do dia no contexto pandêmico. A situação polêmica e polarizada do retorno às aulas presenciais durante a pandemia mostrou-se uma oportunidade singular para usar a escrita socialmente para defender o direito à vida.

Nessa situação-limite, trabalhar a escrita situada de comentários com estudantes de uma turma do quinto ano contribuiu para desconstruir o mito de que os estudantes não sabem argumentar nos anos iniciais do Ensino Fundamental por ser esse um processo de alta complexidade que exige maturidade, por isso aprendem no Ensino Médio. Formar estudantes para a participação social no exercício da cidadania, exige que aprenda a se posicionar no mundo e isso deve ser ensinado desde cedo às crianças.

Compreender a leitura e a escrita como práticas sociais possibilitou ressignificar o ensino de argumentação na escola, romper com uma concepção tradicional de ensino e ir além de uma visão instrumental de língua/linguagem, quando optamos por uma concepção de ensino da língua materna, cujo foco é a interação verbal, que viabiliza o desenvolvimento do letramento crítico e a formação cidadã dos estudantes. Para isso se viabilizar, precisamos levar em consideração a natureza discursiva, interacional, política e ideológica da linguagem e observar o valor disso na assunção de posicionamentos divergentes em uma determinada interação argumentativa que se propõe dialógica.

Os resultados da pesquisa apontam que o PL, por atender aos interesses e necessidades reais dos estudantes que dela participam, potencializou sua agência cívica, a partir do trabalho com a argumentação como prática social de linguagem. Quanto às oficinas de letramento, pelo caráter dialógico inerente a elas, promovem

a dinamicidade das ações e dos usos sociais da escrita, potencializam o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade e ampliam os múltiplos e os multiletramentos dos estudantes, favorecendo o trabalho com a linguagem em uma perspectiva multissemiótica, atendendo às exigências de uma escola que não pode mais desconsiderar as necessidades da contemporaneidade.

Os resultados da pesquisa apontam, por fim, que encaminhar o ensino de argumentação como prática social de linguagem a partir do projeto de letramento favorece a formação crítica e ética dos estudantes. Assim, o papel desse tipo de projeto é oportunizar a vivência da cidadania para além dos muros da escola e estimular a participação social e política dos educandos, contribuindo para o seu empoderamento, autonomia e emancipação.

Referências

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

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

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

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

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. *et al.* **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teóricos práticos**. 1. ed. – Campinas : Pontes Editores, 2023.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr/2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. São Paulo: Editora 34, 2018.

BRASIL. Projeto de Lei 3.477, de 2020. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. **Senado Federal**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/146109#:~:text=Projeto%20de%20Lei%20n%C2%B0%203477%2C%20de%202020&text=Ementa%3A%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20garantia,professores%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20p%C3%ABlica>. Acessado em: 17 de set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Coleção Questões de Nossa Época, 2001.

GIROUX, Henry Armand. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry Armand. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A interação argumentativa**. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **LETRAMENTOS**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela Bustos. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela Bustos.; SIGNORINI, Inês. (org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Angela Bustos. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, Humanitas\FFLCH\USP, v. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 20 dez. 2024.

KLEIMAN, Angela Bustos. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

KLEIMAN, Angela Bustos. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, v9, n 2. p. 72-91, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986> Acessado em: 26 jan. 2025.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/11787/1/Ebook%20Projetos%20de%20letramento.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2024.

OLIVEIRA, Stepheson Ray de. **Projeto de letramento, argumentação e cidadania no contexto pandêmico ler, escrever e agir nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino Remoto ou Ensino a Distância efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**: revista de cultura, v. 37, n. 1 e 2, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/download/249044/37316>. Acesso em: 15 nov. 2024.

PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação numa perspectiva materialista do discurso. **Linha d'Água**, v. 29, p. 97-121, 2016.

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

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: história, teorias e perspectivas. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SANTOS, Emilly; AZEVEDO, Isabel. Múltiplas perspectivas para o ensino de argumentação na educação básica brasileira. In: 10 Enfope/11FOPIE, 2017, Aracaju. Anais 2017 – 10 Encontro Internacional de Formação de professores/11 Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional. **Anais [...]**, Aracaju, SE, v. 10, 2017.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de Letramento na educação de jovens e adultos**: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012a.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Letramento cívico na EJA**: o trabalho com os gêneros discursivos em projetos de letramento. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 283-303, out./dez. 2012b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n4p283>. Acesso em: 26 jan. 2025.

SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo. Argumentação, cidadania e participação social: o gênero discursivo artigo de opinião na Olimpíada. **Rev. na Ponta do Lápis**, Ano XVI, n. 34, jan. 2020, p. 36-41.

SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo; KLEIMAN, Angela Bustos. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista ComSertões**, Juazeiro, v. 7, n. 1, p. 16-34, jul./dez. 2019.

SHOR, Ira. What is critical literacy? **The Journal of Pedagogy**, Pluralism and Practice, v. 4, n. 1, 1999.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**. v. 2 – a consciência crítica. Ministério da Educação e Cultura; Instituto Superior de Estudos Brasileiros: Rio de Janeiro, 1960.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.