

Eduardo Lopes Piris
Maria das Graças Soares Rodrigues
(Organizadores)

**ESTUDOS SOBRE
ARGUMENTAÇÃO
NO BRASIL HOJE**
MODELOS TEÓRICOS
E ANALÍTICOS


edufnrn

**ESTUDOS SOBRE
ARGUMENTAÇÃO
NO BRASIL HOJE**

MODELOS TEÓRICOS
E ANALÍTICOS

**Reitor**

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Diretoria Administrativa da EDUFERN

Maria da Penha Casado Alves (Diretora)

Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)

Bruno Francisco Xavier (Secretário)

Conselho Editorial

Maria da Penha Casado Alves (Presidente)

Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Adriana Rosa Carvalho

Anna Cecília Queiroz de Medeiros

Erico Gurgel Amorim

Dany Geraldo Kramer Cavalcanti e Silva

Fabício Germano Alves

Gilberto Corso

José Flávio Vidal Coutinho

Josenildo Soares Bezerra

Kamyla Álvares Pinto

Leandro Ibiapina Bevilaqua

Lucélio Dantas de Aquino

Luciene da Silva Santos

Marcelo da Silva Amorim

Marcelo de Sousa da Silva

Márcia Maria de Cruz Castro

Márcio Dias Pereira

Marta Maria de Araújo

Martin Pablo Cammarota

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Sibele Berenice Castella Pergher

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Tiago de Quadros Maia Carvalho

Revisão

Karla Geane de Oliveira

Diagramação e Capa

Victor Hugo Rocha Silva

Foto de Capa

Sam Moqadam

Eduardo Lopes Piris
Maria das Graças Soares Rodrigues
(Organizadores)

**ESTUDOS SOBRE
ARGUMENTAÇÃO
NO BRASIL HOJE**
MODELOS TEÓRICOS
E ANALÍTICOS



Esta publicação foi aprovada pelo Conselho Editorial da EDUFRN, a partir da avaliação de pareceristas ad hoc, conforme Edital nº 2/2019-PPG/EDUFRN/SEDIS, para a linha editorial Técnico-científica.

Coordenadoria de Processos Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Estudos sobre argumentação no Brasil hoje [recurso eletrônico] : modelos teóricos e analíticos / Eduardo Lopes Piris, Maria das Graças Soares Rodrigues (organizadores). – Natal, RN : EDUFRN, 2020.
351 p. : il. PDF ; 7995 Kb.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/6222>
ISBN 978-65-5569-072-9

1. Retórica. 2. Oratória. 3. Argumentação. I. Piris, Eduardo Lopes.
II. Rodrigues, Maria das Graças Soares.

RN/UF/BCZM	2020/40	CDD 808 CDU 808
------------	---------	--------------------

Elaborado por: Jackeline dos S.P.S. Maia Cavalcanti – CRB-15/317

SUMÁRIO

Estudos da argumentação no século XX: história, desdobramentos e rupturas	11
<i>Débora Massmann</i>	
Humor na rede: retórica e polêmica	45
<i>Luiz Antônio Ferreira</i> <i>Ana Cristina Carmelino</i>	
A interação entre os argumentos na Nova Retórica: análise de um pronunciamento parlamentar	71
<i>Eduardo Lopes Piris</i>	
Posicionamento epistêmico e argumentação: articulações entre evidencialidade, modalidade epistêmica e provas retóricas	99
<i>Paulo Roberto Gonçalves-Segundo</i>	
Dialogando com a perspectiva dialogal da argumentação .	143
<i>Rubens Damasceno-Morais</i>	
Argumentação em projetos de letramento: aspectos didáticos e sociais	170
<i>Isabel Cristina Michelin de Azevedo</i> <i>Marcia Regina Curado Pereira Mariano</i> <i>Glícia Azevedo Tinoco</i>	

Argumentação, autoria e ideologia: o sujeito-escolar e sua relação com a escrita	202
<i>Soraya Maria Romano Pacífico</i>	
A construção argumentativa pela emoção no discurso jurídico ..	219
<i>Helcira Lima</i>	
“Não aceitamos crianças”: discurso e argumentação no movimento <i>Childfree</i>	243
<i>Maria Flávia Figueiredo</i> <i>Luciana Carmona Garcia Manzano</i>	
O fenômeno do SE-Locutor: índice de polifonia e de argumentatividade na língua e no discurso	269
<i>Erivaldo Pereira do Nascimento</i>	
Responsabilidade enunciativa, emoções e argumentação: a violência verbal em foco	292
<i>Maria das Graças Soares Rodrigues</i> <i>Ana Lúcia Tinoco Cabral</i>	
Nós x eles: a polarização argumentativa na política brasileira contemporânea.....	320
<i>Argus Romero Abreu de Moraes</i>	

Argumentação em projetos de letramento: aspectos didáticos e sociais

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Universidade Federal de Sergipe

Marcia Regina Curado Pereira Mariano
Universidade Federal de Sergipe

Glícia Azevedo Tinoco
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

Articulações entre o ensino de argumentação na educação básica e os estudos de letramento de vertente etnográfica vêm sendo construídas por pesquisadores de diferentes instituições brasileiras (AZEVEDO; TINOCO, 2019; SILVEIRA; MARIANO, 2016; BESSA; NASCIMENTO, 2012, entre outros). Essas publicações retratam contextos socioespaciais, colaboradores, metodologias e interesses diferentes, mas se aproximam por evidenciar o quão produtivo é o ensino de argumentação via projeto de letramento (doravante PL). Acerca disso, pretendemos, neste trabalho, em particular, explorar as bases retóricas, uma vez

que essa perspectiva permite focalizar as dimensões políticas, discursivas e dialógicas da argumentação de maneira integrada.

Com base em Brockriede (1977), que, por sua vez, responde à proposta de O’Keffe (1977), compreende-se que são três as principais dimensões ou perspectivas da argumentação: (i) como **produto** (perspectiva lógica), (ii) como **processo** (perspectiva retórica) e (iii) como método ou **procedimento** (perspectiva dialética). Essa compreensão foi aprofundada por Wenzel (2006 [1990]) e tem servido de referência para muitas pesquisas, pois tais dimensões/perspectivas foram associadas aos objetivos da argumentação.

No que tange à perspectiva retórica, desde sua origem na Antiguidade Grega (século V a.C.), a argumentação se desenvolve em função das necessidades de uso mediante situações sociais concretas e singulares. Em outras palavras, a argumentação tem lugar quando os cidadãos¹ atenienses passam a se empenhar para a definição da propriedade de terras anteriormente usurpadas².

1 Para Aristóteles, na obra *Política* (1275a-1276a), cidadão é um conceito derivado do conceito de *polis*, por isso diz respeito àqueles que partilham direitos cívicos. É um conceito que se complementa no de lei, visto que somente aquele com direito de administrar a justiça ou com condições para exercer atividades públicas, com função judicial ou deliberativa, poderia ser considerado um cidadão (ARISTÓTELES, 1998 [IV a.C.]).

2 “Foi, porém, na Sicília, que a retórica teve a sua origem como metalinguagem do discurso oratório. Por volta de 485 a.C., dois tiranos sicilianos, Gélon e Hierão, povoaram Siracusa e distribuíram terras pelos mercenários à custa de deportações, transferências de população e expropriações. Quando foram destronados por efeito de uma sublevação democrática, a reposição da ordem levou o povo à instauração de inúmeros processos que mobilizaram grandes júris populares e obrigaram os intervenientes a socorrerem-se das suas faculdades orais de comunicação. Tal necessidade rapidamente inspirou a criação de uma arte que pudesse ser ensinada nas escolas e habilitasse os cidadãos a defenderem as suas causas e lutarem pelos seus direitos. E foi assim que surgiram os primeiros professores da que mais tarde se viria a chamar retórica” (ALEXANDRE JÚNIOR, 2012, p. XVI).

Assim, é uma situação social específica que requer dos cidadãos a articulação de recursos expressivos que possam promover mudanças nas ações alheias, em função de uma tomada de decisão em relação a quem algumas propriedades deveriam pertencer. Enquanto processo, então, “[...] a argumentação é um fenômeno que envolve atores sociais que se dirigem a outros com o fim de obter a adesão [...]” (ALVES, 2015, p. 50).

É justamente essa origem social o que nos interessa neste trabalho. Tomando como pressuposto que os PL se articulam em torno de problemas sociais do cotidiano e, em considerável número de casos, esses problemas se revestem de questões controversas, exige-se dos estudantes a assunção de posicionamentos que estimulam atitudes deliberativas. Eis o lugar propício da argumentação.

Nesses projetos, interessa mais o agir em sociedade do que o esforço de provar a “verdade” das ideias em discussão. Isso não significa, porém, desmerecer a compreensão de nossas decisões, mas tomar “[...] a argumentação sobretudo em seus efeitos práticos: voltada para o futuro [...]” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 53). Embora essa afirmação esteja alinhada à perspectiva retórica, buscamos, com Kock (2003), demarcar a especificidade da argumentação deliberativa situada nos PL:

[...] não predica um estado de coisas nem o que ele deveria ser, propõe uma ação [...]. Isso ocorre porque a “lógica” é sobre proposições, enquanto a argumentação deliberativa é sobre propostas. E isso explica outra característica essencial da argumentação deliberativa, a saber, o que podemos chamar de *multidimensionalidade*³ (KOCK, 2003, p. 158, grifo do autor).

3 No original: “[...] it does not predicate a state of affairs, nor what ought to be the case; it proposes an action [...]. This is because “logic” is about propositions, whereas deliberative argumentation is about proposals. And this accounts for another essential feature of deliberative argumentation, namely what we may call its *multidimensionality*” (KOCK, 2003, p. 158).

Com efeito, reconhecer a multidimensionalidade da argumentação deliberativa⁴ é o que nos possibilita orientar o planejamento de um trabalho pedagógico que estimule os estudantes a considerar variadas dimensões quando se encontram diante de uma questão problemática ou polêmica e resolvem elaborar argumentos favoráveis e contrários a posições possíveis, visando à organização de uma proposta de intervenção social.

Para aprofundar essa discussão, propomo-nos comparar três experiências de ensino da argumentação, planejadas em diferentes ambientes escolares: duas são desenvolvidas em cidades do interior de Sergipe (Campo do Brito e Japaratuba) e outra no interior do Rio Grande do Norte (Portalegre). Em comum, as três desenvolvem PL que requerem a participação ativa dos estudantes na resolução/minimização de problemas de suas comunidades.

A fim de favorecer a reflexão sobre as mencionadas experiências, este trabalho está organizado da seguinte maneira: após a retomada de algumas concepções propostas pela Retórica (aristotélica) e pela Nova Retórica (perelmaniana), discutiremos como os PL podem proporcionar condições para a aprendizagem de diferentes estratégias argumentativas. Depois, são apresentados princípios orientadores que talvez possam guiar professores interessados em estimular projetos que estabeleçam relações

4 Kock (2003) nos informa que a perspectiva multidimensional da argumentação deliberativa encontra apoio não apenas na *Retórica* de Aristóteles, mas também na *Retórica a Alexandre*, texto erroneamente atribuído a Aristóteles, que provavelmente foi escrito pelo sofista Anaxímenes de Lâmpsaco (380 – 320 a. C.) e deve ter sido concluído antes da publicação da obra completa do famoso Estagirita (CHIRON, 2000 [1997]). Também destaca que, ao tratar do discurso de tipo deliberativo, o texto de autoria questionada indica que “[...] um discurso de persuasão necessita demonstrar que as coisas às quais exorta são justas, legais, apropriadas, honrosas, prazerosas e facilmente exequíveis [...]” (ARISTÓTELES [ANAXÍMENES DE LÂMPSACO], 2012, p. 44, 1421b). Em outras palavras, a *Retórica a Alexandre* declara explicitamente que, na deliberação, muitas dimensões são intervenientes.

entre práticas escolares e práticas de linguagem decorrentes das relações entre os sujeitos organizados em diferentes sociedades. Por fim, apresentamos algumas considerações que arrematam os aspectos didáticos e sociais aqui priorizados.

Bases retóricas da argumentação

A argumentação pode ser definida de maneira bastante diversa, conforme já mencionado em relação às três perspectivas cunhadas por Brockriede (1977) e aprofundadas por Wenzel (2006 [1990]). Dadas as especificidades da proposta que ora trazemos à reflexão, optamos pela argumentação retórica, que se ocupa “[...] da arte da comunicação, do discurso feito em público com fins persuasivos [...]” (ALEXANDRE JUNIOR, 2012, p. XXVII). Isso se justifica porque, desde a tradição aristotélica, essa perspectiva centra-se no *processo* persuasivo, o que favorece colocar os atores sociais em interações nas quais é preciso lidar com uma teoria dos signos, com fatos construídos historicamente e com posições divergentes (que podem estar em conflito), visando à negociação das representações e à adesão do outro às ideias colocadas em questão (PLANTIN, 2008).

Nessas interações, as práticas sociais de linguagem são sempre situadas, pois os contextos estabelecem condições para a participação nas variadas situações comunicativas. Essa demarcação, proveniente da *Retórica* de Aristóteles, reconhece a existência de uma teoria da argumentação persuasiva, “[...] aplicável a qualquer assunto [...]” (ALEXANDRE JUNIOR, 2012, p. XXVIII), como uma forma de conhecimento prático voltado a disputas de pontos de vista em sociedade (entre um orador e seu auditório). Isso é o que, a nosso ver, serve de base para a afirmação da Nova Retórica: “[...] o campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável [...]” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 1), extensível a todos os discursos (da simples conversa ao redor da mesa familiar até o debate acadêmico mais especializado).

A Nova Retórica, então, não está fundada em verdades definitivas nem indiscutíveis. Pelo contrário, ela parte do princípio de que os grupos sociais aderem “[...] a toda espécie de opiniões com intensidade variável, que só é conhecida quando posta à prova [...]” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 577), seja por meio de enunciados referentes a fatos seja por aqueles referentes a valores, porque, na prática argumentativa, a linguagem está sempre vinculada a uma comunidade específica. Com isso, justifica-se que a

[...] adesão a certos usos linguísticos é normalmente a expressão de tomadas de posição, explícitas ou implícitas, que não são nem o reflexo de uma realidade objetiva nem a manifestação de uma arbitrariedade individual. A linguagem faz parte das tradições de uma comunidade e, como elas, só se modifica de um modo revolucionário em caso de inadaptação radical a uma nova situação; senão sua transformação é lenta e inacessível (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 580).

Nesse sentido, seguir as “tradições de uma comunidade” e tomar posição em cada “nova situação” são aspectos privilegiados pela perspectiva retórica desde Aristóteles até a Nova Retórica. É essa compreensão que tem favorecido a organização de ações didáticas que não se apoiam em uma formalização técnica, voltada à elaboração de argumentos, mas que proporcionam aos estudantes a busca por meios diversificados para a defesa de um ponto de vista, especialmente quando se tem de deliberar acerca de alguma questão.

Em PL, particularmente, os sujeitos da enunciação têm a oportunidade de ampliar suas capacidades e demonstrar competências argumentativas⁵ porque são capazes de “[...] discernir os meios de persuasão mais pertinentes a cada caso [...]” (ARISTÓTELES, 2012 [c. 330-326 a.C.], p. 11, 1355b), especialmente ao realizar as seguintes práticas de linguagem:

5 Para um aprofundamento relativo às noções de capacidade e competência argumentativas, sugerimos consultar Azevedo (2019).

1. avaliar situações cotidianas de maneira a identificar os temas mais importantes de deliberação;
2. construir argumentos com base em valores, crenças e ideologias assumidas pelo(s) orador(es) diante de seu público-alvo (auditório);
3. identificar modos de apelo ou formas de persuasão, a lógica do assunto, a emoção dos ouvintes;
4. ordenar as partes do discurso, a partir de gêneros discursivos historicamente definidos, que circulam em espaços sociais em que os sujeitos escolares se encontram;
5. interagir a partir de uma questão problematizadora, visando às finalidades estabelecidas para os discursos;
6. elaborar propostas de intervenção social, considerando as necessidades de cada situação que se relaciona ao grupo ao qual pertence ou a si mesmo.

Como pode ser observado, tomamos a Retórica como uma teoria do discurso (PLEBE, 1978). Assim, empreendemos o esforço de entender como o ensino da argumentação pode ampliar as condições de participação social dos estudantes. Respalda esse esforço o fato de Cícero, ao retomar a obra de Córax e Tísias – retóricos sicilianos que, no século V a.C., produziram o primeiro tratado sobre os estudos retóricos –, explicar que a prática retórica é tanto um modo de agir quanto um método (*arte et via*), por isso cada pensador optou por enfatizar um fundamento filosófico particular na descrição da Retórica, conforme a análise que realizaram das circunstâncias sociais. A título de ilustração, podemos notar que enquanto Córax e Tísias destacaram a demonstração técnica do verossímil, Protágoras retomou a teoria pitagórica da “oportunidade retórica”, em um viés mais semântico-expressivo do que moralista. Górgias, por sua vez, insistiu no ensino da arte retórica com destaque para o estilo (figuras retóricas) em lugar do conteúdo e Aristóteles dedicou-se a explicar um tipo de conhecimento prático que favorecesse os meios de persuasão, conforme esclarece Plebe (1978).

As especificidades assumidas pelos citados filósofos orientam-nos a perceber que, como aconteceu com o ensino da

retórica, em PL, o ensino da argumentação requer a constituição de um método alinhado à formação de agentes sociais, ou seja, as práticas escolares não podem ficar restritas à identificação das técnicas argumentativas nem aos tipos de raciocínio. Visto que, em situações deliberativas, a multidimensionalidade da argumentação diz respeito tanto aos aspectos teórico-metodológicos quanto aos práticos, é preciso escolher uma entre as várias possibilidades existentes (KOCK, 2003).

Com isso, não estamos reforçando o abandono dos trabalhos que detalham, por exemplo, a construção da cadeia argumentativa por meio do ensino da identificação das estratégias de argumentação e dos problemas de argumentação mais recorrentes. Defendemos, isso sim, que os conhecimentos lógicos, técnicos e linguísticos precisam estar a serviço da ação social. Para tanto, torna-se essencial realizar uma análise da realidade, visando a perceber quais fatores impactam um determinado contexto e como as relações de poder interferem e, por vezes, impedem que os sujeitos possam efetivamente contribuir com a sociedade. Essa posição alinha-se à pedagogia de Paulo Freire, que se define por ser

[...] anti-autoritária, dialógica e interativa, e colocar o poder nas mãos de estudantes e trabalhadores. Mais importante, a pedagogia freireana colocou a análise social e política da vida cotidiana no centro do currículo. A apresentação concisa do argumento básico de Freire é [...] que o conhecimento é um ato dialógico – um ato político de conhecimento. [Assim,] a importância central de Freire na pedagogia crítica pode ser atribuída ao seu modelo de conhecimento emancipatório como práxis [...]” (McLAREN, 2000, p. 7).

Para desenvolver uma “pedagogia crítica” – capaz de tornar o “conhecimento emancipatório como práxis” – e

6 No original: “[...] Freire’s pedagogy was anti-authoritarian, dialogical, and interactive, and put power into the hands of students and workers. Most important, Freirean pedagogy put social and political analysis of everyday life at the center of the curriculum. The concise rendering of Freire’s basic argument [...] is that knowledge is a dialogical act – a political act of knowing. Freire’s central importance in critical pedagogy can be traced to his model of emancipatory knowledge as praxis [...]” (McLAREN, 2000, p. 7).

identificar alternativas para o planejamento de trabalhos com argumentação na escola, de maneira a aprimorar a formação dos estudantes e também atender uma das competências gerais⁷ (n. 7) da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), assumimos que os PL se configuram como um *locus* produtivo. Em decorrência disso, passaremos a uma análise de suas características constitutivas.

Práticas de letramento associadas à argumentação

A definição de letramento varia conforme a época, o contexto e as bases teóricas assumidas como referência. Entre as concepções em circulação, na atualidade, considerando a vertente sociocultural das reflexões de Street (2014 [1995]) e de Kleiman (1995), entendemos que letramento representa um conjunto de “[...] práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Essa definição pressupõe que as “práticas”, segundo Scribner e Cole (1981), são uma sequência recorrente de atividades direcionadas a objetivos, que usam uma tecnologia específica e sistemas específicos de conhecimento. Em outras palavras, uma prática articula três componentes: tecnologia, conhecimento e capacidades⁸.

7 “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitam e promovem os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2017, p. 7).

8 Scribner e Cole (1981) utilizam o termo “habilidades” em lugar de “capacidades”. Contudo, por escolhermos como apoio para nosso trabalho a psicologia sociocultural, resolvemos fazer a substituição, pois o termo “capacidade” não se limita à capacidade intelectual. Ao considerarmos o desenvolvimento cultural, passamos a integrar, em igual medida, todos os aspectos da personalidade constituída em sociedade – configurando um todo complexo –, por isso integra uma série de funções e elementos que configuram sua estrutura (VIGOTSKI, 2017).

Como todas as práticas inter-relacionam tarefas que compartilham ferramentas, as atividades se organizam em torno de objetos comuns ou de empreendimentos mais específicos dentro de certos domínios. Em síntese,

[...] as tarefas em que os indivíduos se envolvem constituem uma prática social quando direcionadas a metas e objetivos socialmente reconhecidos [de modo a] fazer uso de um sistema compartilhado de tecnologia e conhecimento⁹ (SCRIBNER; COLE, 1981, p. 236).

Ao partir da concepção de que os sujeitos escolares cotidianamente participam de práticas de letramento, resolvemos planejar práticas pedagógicas direcionadas ao ensino de argumentação com origem em um problema social que solicite dos estudantes diferentes recursos comunicativos. Como, na perspectiva retórica, os discentes estão necessariamente em interação, quando implicados nas situações argumentativas¹⁰, terão de analisar a realidade circundante, avaliar as perspectivas disponíveis para a assunção de um posicionamento e selecionar os recursos linguísticos, enunciativos e discursivos, a fim de serem capazes de realizar ações de linguagem adequadas a cada circunstância.

9 No original: “[...] tasks that individuals engage in constitute a social practice when they are directed to socially recognized goals and make use of a shared technology and knowledge system” (SCRIBNER; COLE, 1981, p. 236).

10 Segundo Grácio (2013, p. 120-121), “[...] uma situação argumentativa remete para uma situação de oposição discursiva, mas também para os processos de avaliação colocados em ação na relação de interdependência discursiva. [...] Caracteriza-se por ser essencialmente problemática e ocorre dada a natureza ambígua (pelo menos duas perspectivas possíveis) das questões em causa”. Com base na pragma-dialética, Grácio descreve as quatro fases distintivas desse tipo de situação: *fase de confrontação* (choque entre discursos), quando se estabelece um díptico argumentativo; *fase da polarização* (em função da tematização de um assunto), que corresponde à fase de abertura e progressão da interação (coordenação interdiscursiva); *fase de fecho* (encerramento), na qual há o desvanecimento da oposição discursiva e a identificação de uma resposta à situação.

Essas ações são constitutivas de PL, um tipo de projeto interdisciplinar que oferece uma via para realizar certa subversão das práticas de ensino e aprendizagem da escrita e da oralidade, circunscritas ao domínio dos aspectos formais,

[...] pois permite a construção conjunta de novas significações nos vários domínios do saber, tornando os papéis de professor e aluno mais flexíveis e encurtando a distância que os separa em função de um objetivo comum já negociado (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 49-50).

Nos PL, assume-se uma base etnográfica, o que significa que os aspectos sociais e culturais de uma dada comunidade se configuram como uma rede de relações que favorece o ensino e a aprendizagem da leitura, da escrita e da oralidade de modo significativo para todos. Alinhada a essa concepção, admitimos que, diante de problemas sociais, identificados dentro e fora da escola, os estudantes têm a chance de buscar alternativas para resolver problemas, por meio de soluções locais ou de atitudes de enfrentamento de questões e crises generalizadas que afetam toda a sociedade. Insistimos que, quando se compreende a realidade, é possível “[...] levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, [o sujeito] pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio [...]” (FREIRE, 2016 [1979], p. 38).

Nos PL, então, os diálogos estabelecidos entre todos promovem interações nas quais se observam a interdependência discursiva e a influência recíproca entre os interlocutores, fundada na avaliação contínua que os participantes da argumentação realizam. Nesse sentido, a sala de aula torna-se

[...] um lugar para a comunicação de informações, para o estabelecimento de relações sociais e para a expressão da identidade e de atitudes. Ou seja, é o espaço de convergência do cognitivo, do social e da expressão pessoal na construção de redes de conhecimento (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 50).

Com base nessas concepções, passaremos à análise de três PL, desenvolvidos em turmas de educação básica e associados

a pesquisas acadêmicas: os dois primeiros são da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e o terceiro, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Com eles, pretendemos ilustrar como essas referências serviram para concretizar práticas de letramento e de argumentação em três cidades diferentes do Nordeste.

Quadro 1 - Características dos PL em foco

Autoria (ano)	Âmbito da pesquisa	Objetivo do Projeto
Josefa Almeida da SILVEIRA (2016)	Mestrado Profissional em Letras (UFS, câmpus Itabaiana)	Desenvolver competências comunicativas a partir da análise e do uso dos mecanismos de argumentação dos discursos políticos.
Marcia Oliveira MOURA (2019)	Mestrado Profissional em Letras (UFS, câmpus São Cristóvão)	Promover a assunção de diferentes posicionamentos sobre um tema polêmico (empoderamento feminino).
Jaciera Limeira de AQUINO (2018)	Doutorado em Estudos da Linguagem (UFRN)	Analisar as habilidades, relacionadas à competência da argumentação, desenvolvidas em eventos de letramento.

Fonte: Dados das pesquisas

A fim de viabilizar melhor compreensão desses PL, em primeiro lugar, apresentaremos uma breve descrição de cada um deles. Depois, realizaremos uma reflexão conjunta.

Produção de uma carta aberta em Campo do Brito

Os estudos da retórica de tradição aristotélica nos fazem compreender que a construção do discurso persuasivo é um processo que envolve estratégias linguísticas, textuais e discursivas, que vão desde a escolha do tema e dos argumentos até a adequação da estrutura textual ao gênero, a adequação da linguagem ao auditório e a apresentação convincente desse discurso, tendo em vista a persuasão. Nesse sentido, a fim de realizar um ensino significativo da argumentação, alinhado às preocupações, aos conhecimentos prévios e às práticas sociais dos estudantes, Silveira (2016) desenvolveu um PL que se organizou a partir de leituras, análises e produção de textos de gêneros diversos, orais e escritos, verbais e não verbais.

A proposta voltada às séries finais do ensino fundamental teve como atividade de culminância a produção de uma carta aberta, elaborada em aulas de Língua Portuguesa, por alunos do 9º ano, a partir da percepção da realidade da comunidade local, registrada por meio de fotos, questionários e entrevistas. Essa carta aberta foi lida pelos estudantes em uma sessão da Câmara Legislativa do Município de Campo do Brito, pequena cidade sergipana com pouco mais de dezessete mil habitantes. O evento causou grande impacto nos adolescentes de treze/ catorze anos, pois puderam se sentir cidadãos ativos.

Nesse caso, a língua, entendida como prática interativa, social e discursiva, foi colocada a serviço do desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes. Inicialmente, a oralidade serviu como uma porta de acesso a outras linguagens e colaborou com a ampliação de diferentes habilidades, necessárias para o uso efetivo de gêneros orais e escritos. Além do caráter comunicacional e social no uso da linguagem, Silveira (2016) destaca a carta aberta ser um importante meio de persuasão.

Esse entendimento gerou a compreensão de que a cidadania é exercida por meio da participação política, a qual pode ser iniciada em sala de aula, pois não é algo exclusivo para “pessoas autorizadas”, que exercem algum cargo político ou estão ligadas a partidos. Na democracia contemporânea, todos têm a possibilidade de participar ativamente da sociedade, uma vez que são diversos os espaços sociais, como na imprensa, em associações e espaços comunitários, o que engloba também as escolas.

Disso decorre que a liberdade de exposição de pontos de vista diferentes e a cobrança de direitos, bem como o cumprimento de deveres, é um ambiente favorável à argumentação, visto que permite “[...] a efetivação da democracia, cujo maior princípio é a participação carregada de diversidades, discordâncias, acordos, diálogos; além das contribuições linguístico-discursivas” (SILVEIRA, 2016, p. 35).

Esse PL se desenvolveu ao longo de cinco semanas e, nele, diferentes gêneros foram utilizados a fim de favorecer o estudo de variados discursos políticos e suas estratégias argumentativas. Com base nas análises dessas estratégias, foram geradas as informações necessárias para a elaboração da carta aberta.

Quadro 2 - Práticas de letramento realizadas pelos estudantes de Campo do Brito (SE)

1ª SEMANA	<p>Levantamento de problemas da cidade, visando a cobrar das autoridades o não cumprimento de promessas de campanha;</p> <p>elaboração de um questionário a ser aplicado junto aos moradores da cidade;</p> <p>simulações das entrevistas com os colegas em sala e com funcionários na escola;</p> <p>produção de fotos para o registro dos principais problemas de Campo do Brito (feitas com seus próprios celulares e câmeras).</p>
2ª SEMANA	<p>Seleção do material recolhido: fotos produzidas e entrevistas transcritas;</p> <p>debates relativos às políticas públicas e aos problemas encontrados na cidade;</p> <p>digitação de dados para posterior distribuição entre os alunos;</p> <p>elaboração de gráficos resultantes das respostas compiladas;</p> <p>construção de um retrato da ausência de políticas públicas na cidade referentes a saúde, saneamento básico, creches, projetos educativos, oportunidades de emprego, entre outros.</p>
3ª SEMANA	<p>Estudo dos tipos de argumentos utilizados em diferentes discursos políticos: o de posse de 2º mandato de Dilma Rouseff; o de Luiz Inácio Lula da Silva na cerimônia de sorteio do país sede da Copa de 2014; o de resposta constitucional à TV Globo, no Jornal Nacional, de Leonel Brizola; o de posse do prefeito eleito de Campo do Brito, Alexsandro Menezes da Rocha; o do então Presidente da República de José Sarney, diante da tentativa de denúncia de “golpe institucional”; o de posse do então Governador de Sergipe Jackson Barreto de Lima, em 10.12.2013;</p> <p>compreensão dos conceitos de orador, auditório e de <i>ethos</i> retórico/discursivo.</p>
4ª e 5ª SEMANAS	<p>Partilha das análises dos discursos políticos, realizadas por seis grupos;</p> <p>comparação entre as estratégias argumentativas utilizadas pelos políticos para persuadir o povo;</p> <p>elaboração coletiva da carta aberta da turma;</p> <p>digitação da carta pela professora;</p> <p>recolhimento de assinaturas de estudantes, professores e funcionários da escola;</p> <p>entrega e leitura da carta em sessão da Câmara Legislativa de Campo do Brito (em 17/05/2016): Vídeo da leitura da carta na Assembleia disponível na página da escola: https://bit.ly/37rk8C7.</p>

Fonte: Adaptado de Silveira (2016)

Ao final desse PL, os discentes demonstraram que são capazes de expor suas ideias e justificá-las. De fato, aprenderam a argumentar, pois exercitaram, em primeiro lugar, a escuta: ouvir a opinião dos outros, compreender uma resposta e, depois, desenvolveram a fala e a escrita. Isso permitiu destacar os pontos positivos e os negativos de cada situação observada e identificar recursos que possibilitavam, em cada etapa, fortalecer os posicionamentos expressos. Assim, ao desenvolver práticas significativas de leitura, oralidade e escrita, os estudantes ampliaram suas competências argumentativas e exerceram a cidadania. Confirmou-se, assim, que uma prática interacionista, funcional e discursiva da língua, a partir de atividades verbais, gera condições para a participação social e o domínio da linguagem, pois os estudantes tornam-se participativos, leitores e produtores de textos orais e escritos.

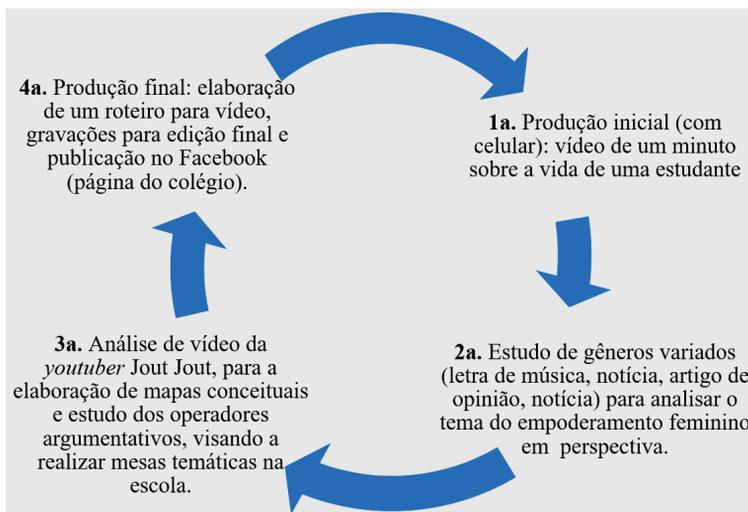
Produção de vídeos por jovens para publicação em espaço digital (Japarutuba, SE)

Em relatos informais para a docente Marcia Oliveira Moura, algumas estudantes declararam as dificuldades vividas com pais, namorados e maridos para continuarem a vida escolar, uma vez que, muitas vezes, sentiam-se cerceadas e até impedidas de progredir os estudos, ou mesmo de emitir suas próprias opiniões no ambiente familiar. Com o intuito de entender mais detalhadamente esses posicionamentos e promover discussões em torno do polêmico tema do empoderamento feminino no contexto de uma escola pública de Japarutuba (SE), a professora optou por realizar uma sondagem de opiniões dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, a partir da leitura da crônica “Os namorados da filha”, de Moacyr Scliar (ver o texto integral em anexo).

As respostas dos estudantes da turma, com idade entre catorze a dezoito anos, apontaram julgamentos bastante rígidos em relação ao comportamento da adolescente: ela foi chamada de “puta rodada”, “muito puta”, “quenga”, “passou de uma prostituta”, “jovem mal falada”, “se tratava como uma qualquer”, “já está perdida”, “ficava trocando toda hora de namorado” e mudava “de namorado como roupa”. Com relação às atitudes do pai, alguns consideraram que ele deveria ser mais rigoroso com a filha e dar menos liberdade a ela, pois “o pai dela não deveria deixar ela dormir com o namorado”, já que “não é normal um pai aceitar que sua filha chegue em casa com um namorado diferente”, também “não é normal um pai permitir que a filha durma em casa com o namorado”. Uma garota de 14 anos declarou: “Se fosse um filho (o que eu vou falar agora vai parecer muito machista, mas é verdade) eu deixaria com mais facilidade”, indicando, como ela própria destaca, o tratamento diferenciado que se dá a homens e mulheres naquela comunidade.

Em função dessa realidade, propôs-se aos estudantes a realização de um PL que rompesse com a linearidade do olhar docente sobre essa questão. Para tanto, foram os discentes os responsáveis por iniciar a prospecção dos principais problemas e das visões acerca das circunstâncias que afetam a vida das adolescentes na escola e fora do ambiente escolar. Assim, o grupo todo iniciou um processo que permitiu o estabelecimento de uma “rede” de colaboração, na qual a professora assumiu a função de uma das agentes de letramento (KLEIMAN, 2006), mas não a principal. Essa atividade deu início a um conjunto de outras ações que podem ser organizadas em quatro etapas principais, conforme consta na Figura 1.

Figura 1 - Etapas do PL realizado em Japaratuba (SE)



Fonte: Adaptado de Moura (2019)

Como podemos notar, o desenvolvimento das ações foi favorecido pela coordenação da professora mas também contou com o apoio de outros professores e do administrador escolar para que outros estudantes pudessem ser integrados ao projeto. Além disso, foi possível notar que, ao estudarem diferentes gêneros discursivos, os estudantes formularam questionamentos que permitiram problematizar o que estava posto. Segundo Meyer (1982), questionar é argumentar, pois, quando se coloca algo em questão, o objetivo é que a resposta encontrada seja uma verdade interpretada pelo outro.

Assim, o desenvolvimento de um conjunto de atividades ampliou tanto o repertório argumentativo dos estudantes, ainda que inicialmente reduzido, quanto o conhecimento dos recursos argumentativos (linguísticos e discursivos) disponíveis no uso da língua. Tudo isso forneceu uma importante base para a realização de mesas temáticas em torno de questões

associadas ao empoderamento feminino: “A presença da mulher no esporte”; “A mulher e o mercado de trabalho”; “Sexualidade feminina”; “Violência doméstica”; “Relacionamentos abusivos”. Devido a essas mesas, ampliou-se também o número de participantes, uma vez que todos os estudantes dos anos finais do ensino fundamental daquela escola puderam participar das reflexões. Cada temática foi discutida por um grupo formado por quatro a cinco estudantes, que se esforçaram para expor os posicionamentos construídos ao longo do PL. Ao final das apresentações, ocorreram discussões entre os estudantes e também entre eles e professores de diferentes disciplinas.

Na análise realizada pela professora-pesquisadora, resta comprovado que as interações estabelecidas ao longo das mesas temáticas geraram impactos. Um deles é o seguinte:

[...] a apresentação das mesas para as demais turmas do colégio permitiu que o nono ano expressasse pontos de vista distintos sobre o empoderamento feminino e o papel da mulher na sociedade, indicando que o trabalho favoreceu o letramento crítico dos estudantes [...] (MOURA, 2019, p. 66).

Outro impacto desse PL se associa ao fato de que o desenvolvimento de significativas práticas de leitura, de produção textual (oral e escrita) e de vídeos (construção multissemiótica), por não se configurarem como um fim em si mesmas nem como meras atividades escolares para as quais são atribuídas notas ou conceitos, permitem confirmar que, em uma sociedade complexa como a em que vivemos, as tecnologias, desde as mais antigas até as contemporâneas, permeiam os modos de expressão sobre os mais variados assuntos e orientam as escolhas dos sujeitos (KLEIMAN; MORAES, 2001). Assim, ao iniciarem, por exemplo, a construção dos roteiros, os estudantes, organizados em grupos, puderam discutir temas complexos, pois conseguiram entender “[...] as regras que orientam os discursos, o funcionamento da língua que materializa esses discursos e saber elaborar pontos de vista consistentes sobre o assunto [...]” (MOURA, 2019, p. 67), ou seja, souberam argumentar.

Em suma, o desenvolvimento desse PL possibilitou a Moura (2019) confirmar que a argumentação, quando integrada a eventos de letramento, confere aos sujeitos escolares o status de cidadão crítico, capaz de questionar e alterar a realidade em que vive.

Debate regrado organizado por estudantes do 9º ano do ensino fundamental (Portalegre/RN)

Diante de uma longa estiagem, muitos reservatórios de água do interior do Estado do Rio Grande do Norte entraram em colapso em 2016 e ficaram impossibilitados de garantir água potável de qualidade para alguns municípios, tais como a cidade de Portalegre, situada na região do Alto Oeste potiguar. Apesar de haver promessa de reabastecimento, por meio da conclusão da instalação da Adutora Alto-Oeste, a constante falta de água incomodava a todos na cidade. Cientes disso, os estudantes do 9º ano da Escola Estadual 29 de Março se mostraram interessados em saber quais seriam os destinos políticos do município, visto que as eleições municipais se aproximavam. Imbuídos do compromisso de saber em quem votar – alguns já estavam aptos a isso, pois a turma reunia discentes com idade entre 13 e 20 anos – e de orientar os pais no exercício do voto consciente, foi organizado um debate regrado em torno da seguinte questão: o que deve (ou pode) fazer um vereador para resolver ou, ao menos, amenizar o problema da falta de **água** em Portalegre?

Para a organização desse debate, foram articulados agentes internos à instituição escolar (professora-pesquisadora, professora readaptada de língua portuguesa, supervisora escolar e diretor da escola) e agentes externos (uma especialista da UFRN em gestão ambiental e recursos hídricos, vereadores de Portalegre e alguns candidatos a vereador desse município, concorrentes ao pleito de 2016, o prefeito municipal, a secretária de educação de Portalegre, o diretor local da Companhia de Águas

e Esgotos do Rio Grande do Norte e o representante municipal da defesa civil, bem como alunos de outras instituições de ensino).

Ao adotar esse tipo de debate como um evento de letramento em lugar de um gênero discursivo, Aquino (2018) assumiu se tratar de uma prática social na qual a escrita é utilizada para atingir outros fins que vão além de sua aprendizagem, daí a opção por partir de interesses e/ou problemáticas vivenciais. Nesse sentido, o debate permitiu aos estudantes colaborar para haver mudanças locais, com emancipação e autonomia, “[...] requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p. 13).

No PL desenvolvido por Aquino (2018, p. 122), destaca-se:

[...] uma série de ações de leitura, de escrita e de oralidade ligadas, [...] uma vez que muitas demandas direcionadas para a resolução das situações-problema requereram o uso de estratégias, bem como o desenvolvimento de habilidades ligadas à competência argumentativa. Essas ações, em formato de rede, foram sendo constituídas de modo processual [...].

A realização de um amplo conjunto de ações acadêmicas (“leitura”, “escrita” e “oralidade”, aulas relativas à argumentação) foi acompanhada de outras ações sociais: participar em discussões em casa; assistir a debates políticos daquele momento de eleições municipais; acompanhar postagens em redes sociais, entre outras, para que pudessem participar ativamente do PL. Esse complexo conjunto de ações em rede agrega agentes, gêneros discursivos, espaços e tempos distintos da clássica organização escolar, conforme pode ser visualizado em nosso Anexo 1.

A análise das etapas desse PL explicita alguns aspectos interessantes. O primeiro deles é que um amplo conjunto de gêneros discursivos emerge das necessidades de ações específicas, isto é, eles não são tomados *a priori*. Isso significa que a produção de cartas argumentativas, e-mails, convites, roteiros, perguntas, artigos de opinião compõe as ações, não são o eixo norteador delas. O que orienta todo o PL é a prática social:

o agir colaborativa e coletivamente em função de objetivos partilhados pelo grupo.

O segundo aspecto que merece destaque é o desenvolvimento de algumas ações específicas, como atividades de escrita e de reescrita. Essas atividades não se vinculam apenas à obediência de um padrão normativo da língua portuguesa. Antes, estão a serviço do aprimoramento do dizer tanto para a preservação da face dos interlocutores quanto para a construção de imagens positivas de cidadãos atuantes que expressam seus posicionamentos com plausibilidade de raciocínio, não movido a paixões (seja por partidos políticos seja por candidatos específicos).

O terceiro é um aspecto que agrega os três PL aqui analisados, qual seja o engajamento discente e docente. Assim como nos PL que, nesta subseção, antecederam o de Aquino (2018), é a problemática social relevante para a vida externa à esfera escolar que torna a educação significativa e coerente, tendo em vista que ela dialoga com a realidade desses sujeitos. Consequentemente, apesar de os três PL terem vinculação a objetivos acadêmicos (defender dissertação de mestrado ou tese de doutorado), foram alcançadas metas que superam o âmbito escolar e acadêmico, pois foram realizadas ações alinhadas a demandas vivenciais em que a argumentação ocupa um lugar de destaque.

A partir de cada um dos contextos em que à época mes-trandas e doutoranda e seus estudantes estavam inseridos, foi possível chegar à identificação de alternativas para a resolução de problemas sociais específicos. Para tanto, ações de leitura, de escrita e de oralidade de diferentes gêneros discursivos promoveram a agência social dos sujeitos nelas envolvidos, o que possibilitou “[...] resignificar o ensino de argumentação, já que os discentes aprenderam a argumentar, argumentando” (AQUINO, 2018, p. 124).

No caso de Aquino (2018), o problema da falta de água não foi resolvido em sua totalidade pelos estudantes participantes do PL, mas o fato de protagonizarem uma série de ações e de

debates permitiram-lhes vislumbrar algumas possíveis soluções, colocando-os em uma posição de cidadãos ativos preocupados com uma questão de ordem social.

Discussão relativa aos PL descritos

Apesar de haver diferenças próprias de cada demanda social, observamos que os três PL foram suscitados por situações pertinentes social e localmente. Tendo em vista que as práticas culturais afetam os sujeitos e suas formas de pensamento, assim como sua vida em comunidade, conseqüentemente, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Logo, ao analisarmos tais projetos, notamos que os diferentes agentes que deles participaram compreenderam as problemáticas implicadas em cada situação e assumiram um papel ativo, um tipo de agência¹¹, com vistas a transformar a realidade na qual estavam inseridos.

Nesse sentido, embora tenham sido realizadas atividades distintas, decorrentes de questões problematizadoras específicas, os três PL seguiram um percurso que instigou, principalmente, estudantes e professoras a prospectarem os aspectos que afetam diretamente suas vidas, bem como as variadas perspectivas que permitem a interpretação dos fatos sociais. Ao colocarem questões do interesse dos diferentes grupos em discussão, puderam perceber as relações de poder

11 Bazerman (2006) esclarece que, quando associamos o conceito de agência social ao de escrita, enfatizamos o engajamento dos sujeitos ao realizarem uma prática social que possibilita expressar propósitos e dar sentido aos modos de estar no mundo. Assim, ser um agente de letramento “[...] implica desenvolver uma gestão de ensino-aprendizagem que reconheça os estudantes também como agentes capazes de responder favoravelmente aos desafios impostos pela vida e possivelmente administráveis pela escrita” (TINOCO, 2008, p. 204). Ressaltamos, contudo, que essa visão também pode ser aplicada a práticas orais, como as que compõem o debate regrado, e à produção multimodal, a exemplo do vídeo digital.

agregadas aos sistemas letrados, socialmente organizados, que visam a influenciar uns aos outros, identificando as estratégias argumentativas necessárias para confrontar cada situação social e assumir diferentes posturas.

Em síntese, os PL são eventos complexamente multicausais, porque estão situados em circunstâncias particulares e “[...] dependem das escolhas agentivas e estratégicas dos atores [...]” (BAZERMAN, 2007, p. 20). Como todas as questões exigiam algum nível de deliberação: denunciar os problemas sociais que afetavam a vida dos habitantes de Campo do Brito (SE), tendo em vista a possibilidade de interferência dos vereadores da cidade; discutir os problemas que afetam as vidas das estudantes na escola e na vida em Japarutuba (SE), por meio de vídeos digitais produzidos para circularem na Internet; prospectar alternativas, junto a vereadores e candidatos a vereadores, para minimizar a crise hídrica de Portalegre (RN), os três PL exigiram: (i) minuciosa avaliação das variáveis de cada problema, bem como dos meios mais favoráveis à deliberação do que poderia ser realizado pelos agentes que em torno desses problemas se reuniram; (ii) identificação de diferentes formas de persuasão, visando a obter a adesão de outros sujeitos (escolares ou atores sociais de outras esferas); (iii) trabalho coletivo e colaborativo com os gêneros discursivos mais apropriados para cada ação a ser desenvolvida, tanto no que tange às práticas de leitura quanto às de escrita e oralidade.

Nesse processo retórico-argumentativo, a constante (re) elaboração de discursos faz emergir os valores, as crenças e as ideologias assumidas pelos grupos em foco, bem como o interesse de adequar o dizer observando as características constitutivas de cada gênero discursivo trabalhado. Todo o processo que caracteriza essa perspectiva de ensino da argumentação tem como finalidade, não o objeto em si (a argumentação), mas a elaboração de propostas de intervenção social exequíveis.

Outro ponto a ser destacado é que as práticas de letramento são dependentes dos contextos sociais e das instituições

às quais estão associadas. Assim, a aprendizagem de leitura e de produção textual (oral/escrita/multimodal) “[...] implica a aprendizagem das normas dessas instituições que legitimam essas práticas” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 58).

Para tanto, o papel das professoras-pesquisadoras foi central nos três PL, visto que, nesse processo, precisaram, inclusive, se questionar em relação ao seu papel como mediadoras das atividades discentes. Esse questionamento se justifica por não estarem mediando a construção de conteúdos, mas, COM os estudantes, estavam planejando ações viáveis junto às instituições implicadas em cada projeto, esforçando-se para pensar em meios de manter o engajamento dos diferentes agentes em relação às problemáticas selecionadas e analisando as razões e os antecedentes dos projetos em curso, entre outras inúmeras tarefas. Trata-se, portanto, de um desafio que requer constante dedicação e empenho.

Devido às exigências dos PL, é bastante importante contar com o maior número possível de parceiros da instituição escolar durante a realização das atividades, bem como prever um processo de avaliação contínua das etapas realizadas, a fim de averiguar se as ações definidas são as mais apropriadas em função dos objetivos a que desejam chegar.

Considerações finais

Este trabalho propõe-se a apontar como os PL, apoiados em ações argumentativas, podem ser realizados na educação básica de modo a possibilitar a participação ativa dos estudantes em sociedade. Em outras palavras, buscamos demonstrar que os PL sempre partem de uma situação social de relevância para todos, seguem um planejamento norteado pelos objetivos estabelecidos inicialmente, mas precisam ser abertos aos imprevistos ou às oportunidades que podem surgir ao longo de sua realização, como também à multidimensionalidade própria dos projetos de cunho deliberativo.

Ao analisarmos os três projetos selecionados para este trabalho, pudemos perceber, como categorizou Tinoco (2008), que a interatividade e o dialogismo são elementos constitutivos, posto que o trabalho colaborativo em torno da leitura, da escrita e da oralidade ocorre em todas as etapas. Também se mostrou produtiva, na organização das propostas de intervenção social, considerar a pluralidade cultural decorrente das experiências humanas, dos saberes e dos fazeres, da interdisciplinaridade e da transversalidade próprios dos conhecimentos construídos coletivamente.

Pudemos confirmar ainda que, apesar das diferenças procedimentais (não há um modo pré-definido ou único para a consecução dos PL), os três projetos criaram condições para que cada estudante assumisse o papel de agente social, capaz de organizar estratégias discursivas e de ação, selecionadas em função dos propósitos enunciativos e práticos assumidos pelo grupo como um todo.

Por fim, sublinhamos que, enquanto esses PL estavam em andamento, variadas capacidades argumentativas foram ampliadas, conforme o processo retórico constituído desde a escolha da questão problematizadora que serviu de guia para cada um deles até a atividade de culminância a que cada grupo conseguir chegar. Isso significa observar a vida em curso e a argumentação como meio favorável ao fortalecimento da palavra do cidadão, em contraposição à violência em geral e, em particular, às ações armadas.

REFERÊNCIAS

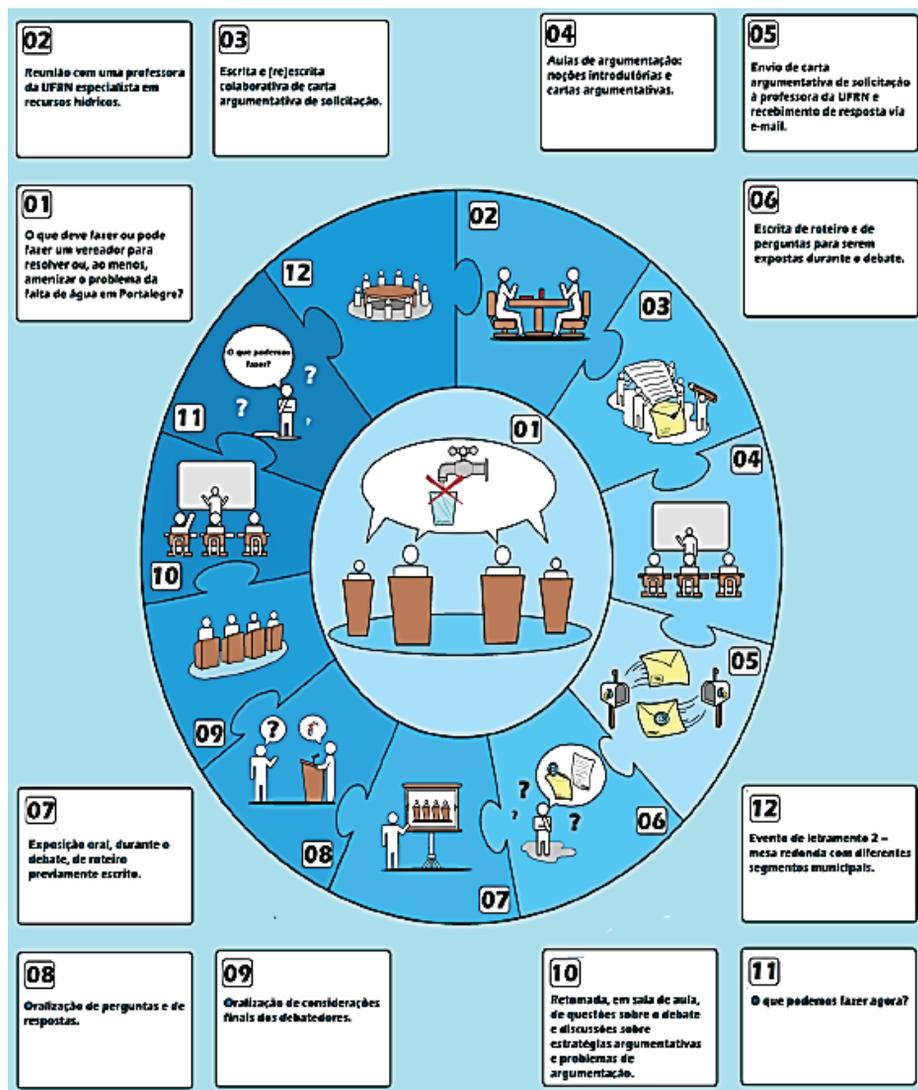
- ALEXANDRE JÚNIOR, Manuel. Introdução. *In*: ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Alberto e Alberto Pena. São Paulo: Martins Fontes, 2012 [c.330-326 a.C.]. p. XIII-LXXI.
- ALVES, Marco Antônio Sousa. **Perelman e a argumentação filosófica**: convencimento e universalismo. Belo Horizonte: D'Plácido, 2015.

- AQUINO, Jaciara Limeira de. **Ensino de argumentação em eventos de letramento**. 2018. 215f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução do grego: António Campelo Amaral e Carlos Gomes. Lisboa: Editorial Veja, 1998 [IV a.C.].
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Alberto e Alberto Pena. São Paulo: Martins Fontes, 2012 [c.330-326 a.C.].
- ARISTÓTELES [ANAXÍMENES DE LÂMPSACO]. **Retórica a Alexandre**. Tradução: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012 [1997].
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. In: VITALE, María Alejandra et. al. (org.). **Estudios sobre discurso y argumentación**. Coimbra: Grácio Editor, 2019. p. 167-193.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia Azevedo Tinoco. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, v. 9, n. 1, jan-abr. 2019.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Coordenação da tradução: Judith Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2007.
- BESSA, Clécida Maria Bezerra; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Argumentação e letramento em produção de textos. In: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE (GELNE), 2012, Natal, **Anais [...]**. Natal: EDUFERN, 2012. p. 1-12. Disponível em: <https://bit.ly/2QmH7aM>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2tbUUsv>. Acesso em: 20 out. 2018
- BROCKRIEDE, Wayne. Characteristics of Arguments and Arguing. **Argumentation and Advocacy**, v. 13, n. 3, p. 129-132, 1977.
- CHIRON, Pierre. A Retórica a Alexandre e os oradores áticos. **Letras Clássicas**, n. 4, p. 109-136, 2000 [1997].
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução: Lilian Lopes Martin. 37. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2016 [1979].

- GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário crítico de argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013.
- KLEIMAN, Angela B. O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escolar. *In*: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORREA, Manoel; BOCH, Françoise (org.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.
- KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KOCK, Christian. Multidimensionality and Non-Deductiveness in Deliberative Argumentation. *In*: EEMEREN, Frans van; BLAIR, J. Anthony; WILLARD, Charles A; HENKEMANS, Francisca S. (ed.). **Anyone who has view: Theoretical Contributions to the Study of Argumentation**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 157-171.
- McLAREN, Peter. Paulo Freire's Pedagogy of Possibility. *In*: STEINER, Stanley F. et. al. (ed.). **Freirean Pedagogy, Praxis, and Possibilities**. Projects for the new millennium. New York: Routledge, 2000. p. 1-22.
- MEYER, Michel. **Lógica, linguagem e argumentação**. Tradução: Maria Lúcia Novais. Lisboa: Editorial Teorema, 1982.
- MOURA, Marcia Oliveira. **Empoderamento Feminino: proposta de trabalho para a construção de pontos de vista por estudantes do nono ano do ensino fundamental**. 2019. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.
- O'KEEFE, Daniel. Two concepts of argument. **Journal of the American Forensic Association**, v. 13, p. 121-128, 1977.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFERN, 2011.

- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**. A Nova Retórica. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PLANTIN, Christian. **A argumentação**. História, teorias e perspectivas. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PLEBE, Armando. **Breve história da retórica antiga**. Tradução: Gilda Naécia M. de Barros. São Paulo: EPU, 1978.
- SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. London: Harvard University Press, 1981.
- SILVEIRA, Josefa Almeida da. **Argumentação e discurso político: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental**. 2016. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2016.
- SILVEIRA, Josefa Almeida da; MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira. Argumentação, ensino da língua e discurso político. **Revista Fórum Identidades**, v. 20, p. 285-301, jan.-abr./2016.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014 [1995].
- TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. 2018. 254f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- VIGOTSKI, Lev S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Tradução: Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2017.
- WENZEL, Joseph. Three Perspectives on Argument: Rhetoric, Dialectic, Logic. In: TRAPP, Robert; SCHUETZ, Janice (ed.). **Perspectives on argumentation**. Essays in Honor of Wayne Brockriede. Prospect Heights: Waveland Press, 2006 [1990]. p. 9-26.

ANEXO 1 - Etapas do PL realizado em Portalegre



Fonte: Aquino (2018)

ANEXO 2 – “Os namorados da filha”, Moacyr Scliar

Crônica extraída da Revista Zero Hora, 26/04/1998

Quando a filha adolescente anunciou que ia dormir com o namorado, o pai não disse nada. Não a recriminou, não lembrou os rígidos padrões morais de sua juventude. Homem avançado, esperava que aquilo acontecesse um dia. Só não esperava que acontecesse tão cedo.

Mas tinha uma exigência, além das clássicas recomendações. A moça podia dormir com o namorado:

— Mas aqui em casa.

Ela, por sua vez, não protestou. Até ficou contente. Aquilo resultava em inesperada comodidade. Vida amorosa em domicílio, o que mais podia desejar? Perfeito.

O namorado não se mostrou menos satisfeito. Entre outras razões, porque passaria a partilhar o abundante café da manhã da família. Aliás, seu apetite era espantoso: diante do olhar assombrado e melancólico do dono da casa, devorava toneladas do melhor requeijão, do mais fino presunto, tudo regado a litros de suco de laranja.

Um dia, o namorado sumiu. Brigamos, disse a filha, mas já estou saindo com outro. O pai pediu que ela trouxesse o rapaz. Veio, e era muito parecido com o anterior: magro, cabeludo, com apetite descomunal.

Breve, o homem descobriria que constância não era uma característica fundamental de sua filha. Os namorados começaram a se suceder em ritmo acelerado. Cada manhã de domingo, era uma nova surpresa: este é o Rodrigo, este é o James, este é o Tato, este é o Cabeça. Lá pelas tantas, ele desistiu de memorizar nomes ou mesmo fisionomias. Se estava na mesa do café da manhã, era namorado. Às vezes, também acontecia — ah, essa

próstata, essa próstata — que ele levantava à noite para ir ao banheiro e cruzava com um dos galãs no corredor. Encontro insólito, mas os cumprimentos eram sempre gentis.

Uma noite, acordou, como de costume, e, no corredor, deu de cara com um rapaz que o olhou apavorado. Tranquilizou-o:

— Eu sou o pai da Melissa. Não se preocupe, fique à vontade. Faça de conta que a casa é sua.

E foi deitar.

Na manhã seguinte, a filha desceu para tomar café. Sozinha.

— E o rapaz? — perguntou o pai.

— Que rapaz? — disse ela.

Algo lhe ocorreu, e ele, nervoso, pôs-se de imediato a checar a casa. Faltava o CD player, faltava a máquina fotográfica, faltava a impressora do computador. O namorado não era namorado. Paixão poderia nutrir, mas era pela propriedade alheia.

Um único consolo restou ao perplexo pai: aquele, pelo menos, não fizera estrago no café da manhã.

WERNECK, Humberto (org.). Boa Companhia: crônicas. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 205-206.