



Glícia Azevedo Tinoco

Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP), professora associada da Escola de Ciências e Tecnologia (ECT/UFRN), professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), mais especificamente na área de Linguística Aplicada, e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), coordenadora da unidade de Natal do ProfLetras. Seus interesses de pesquisa vinculam-se, principalmente, aos seguintes temas: letramentos, gêneros discursivos e ensino; formação de professores, ensino-aprendizagem de língua materna, formação linguística na área de Ciências e Tecnologia, ensino de argumentação.



Isabel Cristina Michelan de Azevedo

É professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e atua no Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, em 2019-2020, realizou estágio pós-doutoral na Universidad de Buenos Aires. É líder do GPARA – Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retóricas Aplicadas e colíder do ELAD - Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso.

“Considerada a complexidade da argumentação e seu ensino, um percurso aplicado como o escolhido neste volume tem valor fundamental para o professor – ou futuro professor – que reconhece a importância de ensinar a argumentar, mas não sabe como e por onde começar. Ao pesquisador – ou futuro pesquisador – mostra o arsenal de questões legítimas sobre a argumentação e seu ensino que ainda precisam ser respondidas.”

Do prefácio



9 786556 137318 8



LETRAMENTOS E ARGUMENTAÇÃO
O ENSINO DE LÍNGUAS COMO PRÁTICA SOCIAL

Ana Patrícia Sá Martins
Dorotea Frank Kersch
Glícia Azevedo Tinoco
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
(Orgs.)

Ana Patrícia Sá Martins
Dorotea Frank Kersch
Glícia Azevedo Tinoco
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
(Orgs.)

LETRAMENTOS E ARGUMENTAÇÃO

O ENSINO DE LÍNGUAS COMO PRÁTICA SOCIAL



Ana Patrícia Sá Martins

É Professora Adjunta no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Maranhão. Possui Doutorado em Linguística Aplicada, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e é líder do Grupo de Pesquisa do CNPq Multiletramentos no Ensino de Línguas (MELP).



Dorotea Frank Kersch

É professora pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, tendo antes atuado na escola básica. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI). Sua pesquisa foca-se em ensino de língua portuguesa, (multi)letramentos, letramento (midiático) crítico, formação de professores, identidade e atitudes linguísticas.

LETRAMENTOS E ARGUMENTAÇÃO

O ENSINO DE LÍNGUAS COMO PRÁTICA SOCIAL

Este livro é um dos produtos viabilizados pelo projeto interinstitucional (Unisinos/UFRN), contemplado pelo Edital Universal MCTIC/CNPq 2018.

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

M386l Martins, Ana Patrícia Sá et al.
Letramentos e argumentação: o ensino de línguas como prática social /
Organizadoras: Ana Patrícia Sá Martins, Dorotea Frank Kersch, Glícia Azevedo Tinoco
e Isabel Cristina Michelan de Azevedo; Prefácio de Angela B. Kleiman;
Posfácio de Rui Alexandre Grácio. – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.
il.; quadros; fotografias.

ISBN: 978-65-5637-318-8.

1. Argumentação. 2. Ensino de Línguas. 3. Linguística.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Semântica. 401.43
2. Linguística. 410
3. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

Ana Patrícia Sá Martins
Dorotea Frank Kersch
Glícia Azevedo Tinoco
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
(Orgs.)

LETRAMENTOS E ARGUMENTAÇÃO

O ENSINO DE LÍNGUAS COMO PRÁTICA SOCIAL



Copyright © 2021 - Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e Capa: Eckel Wayne
Revisão: Joana Moreira

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Gláís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UnB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Angela B. Kleiman	

Parte I - ESCRITA ARGUMENTATIVA: ASPECTOS CONCEITUAIS

ESTUDOS DE LETRAMENTOS E DE ARGUMENTAÇÃO CONTRA A PANDEMIA DA DESINFORMAÇÃO	19
Francisco Geoci da Silva Glícia Azevedo Tinoco	

ESCRITA ACADÊMICA, ARGUMENTAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES.....	45
Dorotea Frank Kersch Emily Haubert Klering	

ARGUMENTAÇÃO NA BNCC: DESAFIOS E POTENCIALIDADES	69
Sabrina Vier Victória Kennedy de Araujo	

Parte II - ARGUMENTAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA

MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO CIDADÃ ALÉM DA UNIVERSIDADE: RES- SIGNIFICANDO A PRODUÇÃO ARGUMENTATIVA NO CURSO DE LETRAS	91
Ana Patrícia Sá Martins	

LETRAMENTO CRÍTICO E RETÓRICA ASSOCIADOS À CONSTRUÇÃO DE PONTOS DE VISTA EM PRÁTICAS DE ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO.....	117
Isabel Cristina Michelan de Azevedo Marcia Oliveira Moura	

ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO POR MEIO DE ASSEMBLEIAS DE CLASSE: PLANEJAMENTO DE UMA PRÁTICA DE LINGUAGEM.....	143
Eduardo Lopes Piris Soade Pereira Jorge Calhau	
ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	167
Glícia Azevedo Tinoco Vaneise Andrade Fernandes José Romerito Silva	
<i>ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES</i> PARA ALÉM DOS GÊNEROS TEXTUAIS: DESCOBERTAS E DESAFIOS DE UM CURSO DE INGLÊS ON-LINE CENTRADO EM ATIVIDADES SOCIAIS.....	193
Julia Larré Carla Richter Philippe Araújo Rita Barbirato	
POSFÁCIO	219
VIRTUDES DA LITERACIA RETÓRICO-ARGUMENTATIVA Rui Alexandre Grácio	
SOBRE OS AUTORES	227

LETRAMENTO CRÍTICO E RETÓRICA ASSOCIADOS À
CONSTRUÇÃO DE PONTOS DE VISTA EM PRÁTICAS DE
ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Marcia Oliveira Moura

Introdução

A assunção de que uma das responsabilidades da escola e do professor de línguas é formar cidadãos que sejam capazes de avaliar as circunstâncias sociais que afetam suas vidas e os discursos em circulação na sociedade é o que este capítulo pretende discutir. Para tanto, intentou-se articular o ensino de argumentação, por meio da construção de pontos de vista, e as concepções do Letramento Crítico e da Retórica Crítica, para discutir um tema polêmico: o empoderamento feminino, uma vez que, em 2018, no colégio estadual Senador Gonçalo Rollemberg, localizado no município de Japaratuba/SE, diferentes formas de opressão feminina, por familiares ou namorados, eram relatadas periodicamente à professora Marcia Moura.

São numerosas as lutas das mulheres que pretendem conquistar mais oportunidades de participação social e modificar algumas posições limitadas acerca do seu papel na sociedade brasileira, como insistem Muniz (2017) e Carvalho (2011), entre outros(as) autores(as), mas essa temática, até então, não tinha espaço nem relevância no currículo da referida escola.

Diante disso, impulsionada pelos objetivos do Mestrado Profissional em Letras¹ (doravante Profletras), que preveem “o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos”, a professora-pesquisadora Marcia Moura sentiu-se motivada a retomar os estudos de letramento – compreendido como um conjunto de práticas sociais de linguagem que “[...] constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11). Assim, em primeiro lugar, buscou organizar espaços de interação destinados à construção social do conhecimento na escola; depois, por reconhecer os(as) estudantes como agentes sociais que podem usar a linguagem para agir no mundo, compôs atividades que possibilitassem transformá-lo de alguma maneira; por fim, dedicou esforços para a aprofundar como o ensino da argumentação pode ser empreendido na educação básica.

Para explorarmos algumas das reflexões realizadas ao longo da pesquisa interventiva, com foco em um problema da realidade escolar, compusemos um texto em três partes, além desta introdução. Defendemos o encadeamento de conceitos ligados ao letramento crítico e à retórica na composição de pontos de vista em torno do empoderamento feminino, como uma etapa prévia ao desenvolvimento de uma sequência de atividades destinada à construção conjunta de conhecimentos na escola e, por fim, reunimos as considerações finais.

Letramento crítico, retórica e construção de pontos de vista

A discussão em torno do conceito de letramento crítico, que se tornou mais proeminente a partir da década de 1990 (ver LANKSHEAR; McLAREN, 1993), sempre investigou a articulação entre letramento e poder. Isso porque, ao invés de tomar as práticas de linguagem como atividades autônomas, neutras e universais, as consideram integrantes

1 No contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) é financiado pela Capes e oferecido em rede nacional. Participam desse projeto de formação de professores 42 universidades públicas, distribuídas entre as 5 regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, que estão dedicadas a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

de um processo social e historicamente construído, vinculado a variadas e específicas relações de poder.

Nesse sentido, a coletânea organizada por Lankshear e McLaren, no final do século XX, reúne trabalhos que permitem observar algumas das funções históricas do letramento crítico (doravante LC): a de promover a compreensão dos complexos e variados meios que sustentam a construção de conhecimento, com particular atenção para o viés ideológico que orienta as práticas de linguagem; a de motivar a assunção de oposição frente aos grupos hegemônicos que se impõem sobre os menos privilegiados; a de prospectar alternativas para o empoderamento político de grupos oprimidos, o que requer atenção especial para as práticas discursivas em circulação na sociedade; a de considerar que os letramentos são múltiplos, marcados por formações sociais e culturais, por isso é imprescindível atentar para as produções midiáticas; a de questionar a “essencialização” da diferença, uma vez que isso pode ser transformado em tolerância à multiplicidade de vozes dos marginalizados, o que ainda mantém uma posição de superioridade de certos grupos sobre outros.

Na fase inicial das reflexões, diferentes perspectivas foram mobilizadas para compor análises em torno de diferentes temas e campos de conhecimento. Particularmente, no que tange ao ensino de línguas, a abordagem comunicativa de ensino de línguas, a pedagogia crítica e o letramento crítico, por exemplo, foram muitas vezes articulados, sem que fosse possível reconhecer exatamente as especificidades de cada uma dessas linhas de pensamento. Embora existam proximidade entre esses conceitos, Jordão (2013) – ao partir de quatro eixos constitutivos das práticas educativas, a saber: 1. língua; 2. sujeito; 3. conhecimento/aprendizagem; 3. funções da educação na sociedade –, propõe compreender que o letramento crítico abarca posições da abordagem comunicativa e da pedagogia crítica, como a assunção do ensino da língua em uso, incluindo os contextos sociais e ideológicos vinculados a ele, por isso pode ser difícil diferenciar tais conceitos, em especial, quando os projetos escolares são construídos em parceria entre professores e estudantes.

A fim de propor uma síntese das características de cada uma desses três modos de organizar as práticas pedagógicas, Jordão (2013) organizou um quadro que tem colaborado com a formação de professores em serviço, como ocorre no Profletras.

Quadro 1 – Comparação entre teorias educacionais

	ABORDAGEM COMUNICATIVA	PEDAGOGIA CRÍTICA	LETRAMENTO CRÍTICO
Língua	É um meio de comunicação.	Código é instrumento da ideologia.	Discurso é o lugar para haver construção de sentidos.
Sentidos	Têm base na articulação dos vários contextos ao linguístico.	Produzidos pela relação da ideologia social com a materialidade linguística.	Construídos pelo leitor que participa de comunidades interpretativas.
Criticidade	Adaptada aos contextos comunicativos.	Permite desvendar a ideologia que subjaz à língua.	Decorre da reflexividade própria dos processos de construção de sentidos.
Estudante	Apropria-se das formas e dos contextos de uso da língua.	É afetado pelas ideologias em circulação na sociedade.	Aprende a problematizar a realidade para ser um sujeito atuante em sociedade (agência ²).
Professor	Pesquisa as formas e os contextos de uso da língua.	Se conscientizado, liberta-se da ideologia vigente.	Pela agência, promove a problematização das variadas relações sociais.
Cultura	Compreende as diferenças sociais com as quais convive.	Associa-se às diferenças (de classe).	Abarca as diferenças (de classe, gênero etc.) que são produtivas/ construtivas
Função da Educação	Ensinar o respeito e a convivência entre os diferentes sujeitos.	Ensinar o funcionamento das ideologias sociais, visando à libertação.	Problematizar as práticas e representações sociais para permitir (re) posicionamentos.

Fonte: adaptado de Jordão (2013)

2 Com base em Duranti (2004), entende-se por “agência” a propriedade dos sujeitos ou organizações que possuem algum grau de controle sobre seu próprio comportamento, cujas ações afetam outras entidades devido ao impacto no mundo e, por vezes, sobre elas próprias e cujas ações são o objeto de distintas avaliações.

No Quadro 1, confirma-se que os saberes linguísticos estão implicados em processos de atribuição de valor, que se configuram socialmente, por isso a língua pode ser considerada “um meio de comunicação” ou um “instrumento da ideologia” ou ainda, tomada como base para a produção discursiva, “um lugar” no qual a produção de sentidos acontece. Em cada um desses casos, a legitimidade dos conhecimentos depende de juízos sociais, da hierarquização de pessoas e instituições e de procedimentos interpretativos fundados na valoração de certos conhecimentos em relação a outros, entre outras estratégias de imposição/negociação de ideias.

Reafirma-se ainda que os sujeitos (professores e estudantes) que quiserem ter criticidade, além de reconhecer a variedade de contextos, precisam entender como as materialidades linguísticas alinham-se às ideologias, e que isso se faz em comunidades interpretativas. Ademais, interessa-nos destacar, ao considerar a experiência pedagógica/educacional que será tematizada a seguir, que a função da escola de problematizar as práticas e representações sociais visando a favorecer (re)posicionamentos é o que tem possibilitado discutir as diferenças de classe e de gênero na sociedade nordestina, principalmente quando a opressão feminina se torna uma prática cotidiana em uma escola pública de Sergipe e em outros espaços sociais.

Recuperar a força da palavra “crítica” nos estudos do letramento (e da linguística) também nos permitiu entender como a Retórica pode estar a serviço de investigações cujos pesquisadores estão comprometidos com causas decorrentes de contingências sociais. Ao assumir que a Retórica é um tipo de ação que pode interferir na realidade, uma vez que as circunstâncias sociais constituem o ponto de partida dos discursos, fomos impulsionadas a notar que a situação retórica é específica e se define como aquela que está direcionada a gerar mudanças em função de necessidades tangíveis, isto é, das exigências sociais próprias dos contextos históricos e culturais (BITZER, 1968). Em seguimento a essa ideia, e consultando alguns dos autores considerados referência para a

Retórica Crítica, resolvemos associar os estudos do LC aos da Retórica, com base nos trabalhos de Meyer (1982) e de McKerrow (1989).

Meyer (1981, 1982) reconhece que a dimensão retórica é indissociável do uso da linguagem. Isso porque, quando o sujeito interage pela linguagem ocorre um acordo prévio contextualizado, ou seja, a discussão precisa fazer sentido para todos os implicados. Isso exige atitude mental reflexiva para que seja possível cada um tentar se colocar no lugar do outro, vontade para agir diante das necessidades sociais, organização de uma resposta ao outro. Não uma resposta qualquer, mas uma considerada problematológica, é elaborada em função de um problema compartilhado.

Para Meyer (1980), levantar uma questão é argumentar. Como a reflexividade nos possibilita apresentar questões para serem discutidas, mesmo que os interlocutores não estejam face a face, a problematização promove o contato com a dimensão argumentativa. Assim, compreender um discurso é perceber o que está em discussão, é dar uma resposta à questão proposta, é estabelecer uma conexão que possibilita a construção de sentidos.

Quando optamos por articular os estudos de LC aos de Retórica, quisemos aprofundar a dimensão argumentativa da linguagem, o que requer uma compreensão de como a crítica pode se configurar na língua. Para tanto, por entender que todo discurso quer persuadir o outro e, para isso, recorre a recursos linguísticos, como podemos observar por meio dos estudos da teoria da enunciação, assumimos que o ponto de vista é sempre coproduzido e marcado pelo contexto interacional. Com Rabatel (2013, 2016 [2009]), entendemos que a construção de ponto de vista (doravante PDV) reúne o plano do *dictum* (das modalidades) e o plano do *modus* (das modalizações), que são integrados quando se quer formular uma resposta problematológica a questões que nos afetam cotidianamente. Também são consideradas as marcas de distanciamento explícitas e as marcas de conexão (sintático-hierárquica).

Nesse complexo enunciativo, então, distinguem-se o locutor e o enunciador, pois este último está na origem de um PDV. Embora não tenha sido marcado o processo de hierarquização entre as instâncias enunciativas nem a saturação semântica, o jogo entre locutor/enunciador, frequentemente utilizado para marcar os posicionamentos, com base nas escolhas linguístico-discursivas, tornou-se um meio produtivo para apontar relações entre ideias, tendências, valores axiológicos, apagamento enunciativo etc.

Como, para nós, era limitado demais tomar a língua como meio de comunicação, destacamos, no trabalho com os estudantes da educação básica, tomá-la como lugar para marcar posicionamentos discursivos e como ação comprometida – e implicada nos problemas sociais e discriminatórios que, infelizmente, são observados cotidianamente.

Assim, ousamos, ao partir de um problema social concreto que afetava diretamente o grupo feminino presente no ambiente escolar, assumir que a prática escolar é sempre retórico-argumentativa, uma vez que está apoiada em questões que afetam significativamente a vida dos sujeitos e que exigem respostas, cuja configuração pode ser explícita ou implícita. Ao tomarmos que o papel da educação é problematizar as práticas e representações sociais, a postura crítica nos orientou a rejeitar o senso universal da razão, pois percebíamos a existência de distintas forças na constituição dos discursos em circulação nas sociedades. Para nós, a ação crítica e comprometida, suscitada pelas situações retóricas, é sempre histórica e cultural, por isso os atos discursivos se alinham às contingências, e pesquisadores e professores se tornam vigilantes em observar “[...] as mudanças que puderam/podem/poderão influenciar as relações sociais” (AZEVEDO, 2020, p. 22).

A fim de sintetizar como integramos as diferentes referências teóricas, a seguir reunimos as principais bases que sustentaram o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas que serão explicitadas na próxima seção e destacamos três conceitos considerados centrais para a organização do planejamento docente.

Figura 1 – Bases selecionadas para o ensino da argumentação em perspectiva crítica



Fonte: elaboração das autoras

Ao colocar a Retórica em posição central, fizemos a opção por uma perspectiva que permitisse colocar o questionamento em ação, por isso escolhemos trabalhar com as ideias de Meyer (1998). Para esse autor, por meio da problematização – da colocação dos fatos em questão –, os sujeitos são encaminhados a interrogar os contextos/as realidades sociais e, ao fazer isso, acabam por redefini-los de alguma maneira.

Desde a publicação das obras de Aristóteles, sabe-se que os tipos de interrogação estão associados aos tipos de gêneros retóricos (o jurídico, o deliberativo e o apodítico), contudo, na contemporaneidade, a profusão de gêneros discursivos em circulação na sociedade nos faz perceber que o ponto crucial não é tanto a distinção de cada um deles, mas identificar os modos de interrogação e como podem constituir uma unidade. Meyer (1998 [1993], p. 38ss) propõe investigar se a questão é legítima e de onde vem, o que garante a existência dela e se há um acordo prévio em torno do que está em discussão e, por fim, qual a natureza epistemológica dos fatos sociais. Esse percurso interrogativo nos auxiliou a pensar em atividades que pudessem colaborar com a formação dos estudantes, mas notávamos a necessidade de ressaltar a materialidade do discurso de poder; de reconhecer os impactos das influências pessoais e/ou institucionais,

bem como da avaliação social, entendido como um ato simbólico que demarca/silencia acontecimentos histórico-culturais; de praticar a interpretação de variadas perspectivas relativas a uma questão, a fim de que o criticismo pudesse se tornar uma *performance* (McKERROW, 1989), ou seja, uma ação comprometida com o mundo que também permite avançar em relação à própria posição ideológica.

Para alcançar tal escopo, passamos a articular a Retórica crítica ao LC, visto que ambas agregam intelectuais em busca de alternativas para os agentes de ação que pretendem transformar as práticas sociais de linguagem e promover a emancipação e o (re)posicionamentos daqueles que possam estar em situação de opressão.

Como, desde a origem da Retórica na Antiguidade Grega (século V a.C.), “[...] a argumentação se desenvolve em função das necessidades de uso mediante situações sociais concretas e singulares [...]” (AZEVEDO *et al.*, 2020, p. 171), ao ouvir os relatos de diversas estudantes que precisaram parar de estudar por imposição dos pais ou dos namorados/maridos e que sofriam várias coerções na família ou em relacionamentos de perfil abusivo, resolvemos propor um projeto de letramento² que questionasse os lugares reservados à mulher na sociedade e os discursos relativos às representações dela em diferentes ambientes sociais, a fim de que a turma encontrasse alternativas para promover o empoderamento feminino no espaço escolar.

A construção de pontos de vista por estudantes de educação básica em torno do empoderamento feminino: percurso metodológico-analítico

A pesquisa-ação realizada entre 2018-2019, na Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão, esteve circunscrita a turma do 9º ano do ensino fundamental do colégio estadual Senador Gonçalo Rollemberg, de Japarutuba/SE, e visava à melhoria das práticas pedagógicas (TRIPP, 2005), que diziam respeito ao tratamento da temática do empoderamento feminino. Para tanto, as ações cumpriram um ciclo de trabalho organi-

zado em cinco etapas, a saber: 1. identificação de um problema social vivido também na escola e dos recursos discursivos que possibilitavam a opressão feminina simbólica; 2. planejamento de um conjunto de ações; 3. desenvolvimento das ações prospectadas para transformar o problema; 4. monitoramento das variadas práticas de linguagem efetivas dentro e fora da escola; 5. avaliação do conjunto de ações, após envolvimento de outros estudantes da escola no dia da realização das mesas de discussão, com os estudantes da classe.

Como a escolha do tema foi pautada pela realidade da comunidade escolar – frequentemente jovens abandonavam a escola devido à recusa de seus pais, maridos, namorados ou irmãos em permitir a continuidade dos estudos e muitas precisam trabalhar ou cuidar dos próprios filhos ou das crianças da família, além dos relatos frequentes de violência doméstica além dos muros da escola –, foi imprescindível conhecer as ideias dos(as) estudantes e envolvê-los(as) nas etapas da sequência de atividades que foi realizada.

Assim, coube à professora conceber uma atividade de *sondagem* para que, inicialmente, os(as) estudantes pudessem expressar suas opiniões. Solicitou-se, então, que os trios (escolhidos livremente) gravassem, no tempo de uma hora/aula, com o telefone celular, um vídeo de um minuto cujo tema fosse o cotidiano de uma adolescente. Os quatro vídeos (três depoimentos e uma montagem composta por imagens e legendas) foram enviados para a professora por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp, depois, foram exibidos em classe para que todos pudessem discutir as realidades retratadas e compartilhar as dificuldades vivenciadas na elaboração e gravação do material.

Dois trechos, recuperados desses primeiros vídeos, indicam as dificuldades iniciais dos(as) estudantes para compor ideias e expressar pontos de vista:

Não importa o lugar. Não importa o momento. Não importa a largura ou o tamanho da minha roupa. Posso andar de vestido, de um jeito que ninguém me note mesmo assim eu vou chamar a atenção de um adulto. Para! Isso não está direito! Somos mulheres e queremos respeito! A roupa que nós usamos não te mostra quem somos (vídeo 03).

Se aumentamos o tom, não temos modos. Se colocamos uma saia curta ou colada, queremos aparecer. Nunca tivemos o direito de ser nós mesmas sem um pré-julgamento ou ofensa do outro lado. A sociedade julga que usar batom vermelho é coisa de puta. Se ser puta é ser livre, somos todas (vídeo 04).

Confirma-se, em ambos os depoimentos, o esforço das jovens entrevistadas em persuadir os ouvintes a concordarem com seus pensamentos. As situações e o machismo retratados, os desabafos, as enfáticas repetições sintáticas e o uso inclusivo da primeira pessoa do plural demarcam um apelo para haver mais respeito em relação às mulheres e um questionamento quanto aos juízos emitidos quando utilizam certo tipo de roupa ou maquiagem (“Posso andar de vestido, de um jeito que ninguém me note mesmo assim vou chamar a atenção de um adulto”, do vídeo 03; “A sociedade julga que usar batom vermelho é coisa de puta. Se ser puta é ser livre, somos todas”, do vídeo 04).

Também ficou demarcado no vídeo 03, pelas escolhas lexicais, que jovens da mesma idade não notam a entrevistada (os jovens são representados pela palavra “ninguém”), e se isso acontecesse haveria o mesmo tipo de avaliação de um “adulto” (o que se observa pelo uso da expressão “mesmo assim”). No vídeo 04, a separação das situações descritas, por meio de ponto final, constrói um conjunto de circunstâncias voltado a mostrar que as mulheres são continuamente julgadas pela “sociedade”, que é formada pelo conjunto dos cidadãos. Além disso, o termo “batom vermelho”, associado à aquela que faz uso dele, torna-se tanto um símbolo das críticas mais duras recebidas pelas mulheres quanto um símbolo de liberdade. Isso nos mostrou que as estudantes tentaram mostrar o jogo de pontos de vista que pode ser produzido na relação

entre os sujeitos implicados no discurso, que conheciam alguns recursos linguístico-enunciativos, mas que poderiam aprimorar os conhecimentos que permitem construir posicionamentos próprios e alheios, o que pode ser facilitado pelo domínio no uso dos operadores argumentativos. O tom provocativo de ambos os vídeos também chamou nossa atenção e nos fez confirmar que a opressão sofrida pelas jovens era motivo de angústia e que a oportunidade gerada pelo convite à expressão gerou forças para uma luta explícita.

Os dados reunidos a partir da produção de vídeos de um minuto orientaram a organização de um projeto de letramento, cuja sequência incluiu variadas atividades que encaminharam os(as) estudantes a pensar no papel da mulher em sociedade, para que pudessem entender que os discursos definem como as representações são construídas socialmente e como se constituem as relações de poder, além de perceberem os impactos disso na vida cotidiana.

Em relação ao conceito de discurso, procuramos enfatizar que existem regras que determinam o que pode ser dito, por quem, quando e onde. Essas regras estão alinhadas à ordem do discurso na sociedade, o que depende do funcionamento das instituições sociais, como a escola e a família, que definem e legitimam o poder de dizer (FOUCAULT, 1999). Em particular, o discurso da mulher, durante muito tempo, teve nenhum ou muito pouca chance de circulação e poucos recursos para se fazer ouvir. Esse silenciamento da figura feminina nas organizações sociais desencadeou o movimento chamado de *empoderamento feminino*, que possibilita a tomada de poder pela mulher sobre si mesma na luta relativa às relações de gênero e aos direitos igualitários (MUNIZ, 2017).

Por ser um tema polêmico em torno do qual existe bastante controvérsia, suscitou a defesa de pontos de vista e o confronto de posições entre os estudantes. Assim, todos puderam problematizar as questões relacionadas ao empoderamento feminino, identificar opiniões favoráveis e desfavoráveis a esse movimento, discutir possibilidades para o acordo

entre os posicionamentos, enfim puderam colocar a prova suas próprias ideias e interrogar as alheias, por meio de práticas argumentativas que registraram o “esforço de convicção” (MEYER, 1982, p. 144) de cada um.

Ao expressar uma ideia, de acordo com Rabatel (2016), o sujeito expressa, de maneira explícita ou não, seu ponto de vista, o que limita a interpretação do outro sobre o assunto em questão em função da resposta apresentada. Nesse jogo enunciativo-discursivo, a interpretação das afirmações postas e pressupostas ocorre continuamente, por isso damos especial atenção aos operadores argumentativos, recursos linguísticos que foram inicialmente estudados por Ducrot (1977 [1972]) ao definir a teoria da argumentatividade na língua. Essa base nos proporcionou compreender que algumas palavras “[...] permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. São, por isso mesmo, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem [...]” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 64), e isso pôde ser analisado pelos(as) estudantes quando contrastaram diferentes discursos.

Ao incluir o uso dos operadores argumentativos de maneira estratégica na elaboração de pontos de vista durante as práticas de letramento crítico, conseguimos confirmar no dito e nos implícitos que “[...] os pressupostos sobre o que é a realidade e como ela é percebida são examinados a partir das relações de poder estabelecidas por nossas percepções da realidade – tudo o que consideramos verdade ou mentira, acerto ou erro, são sempre leituras, interpretações localizadas e construídas social e historicamente (JORDÃO, 2007 p. 26)”.

Para promover a articulação dos conceitos oriundos do LC e da Retórica Crítica, a análise dos discursos das mulheres, o entendimento das relações de poder, o exercício da argumentação, a construção de pontos de vista, o uso dos operadores argumentativos, traçamos um percurso didático, por meio de um projeto de letramento, que incluiu uma sequência de atividades desenvolvida em doze aulas. A turma envolvida nesse projeto reunia nove estudantes do sexo feminino e dez do sexo masculino,

sendo doze residentes no município e sete em povoados adjacentes. A fim de sintetizar as atividades desenvolvidas e seus respectivos objetivos, organizamos o Quadro 2.

Quadro 2 – Sequência de atividades do projeto de letramento

BLOCOS	OBJETIVOS
Sondagem: produção de vídeo	1. Possibilitar que os(as) estudantes expressem posicionamentos sobre determinada temática; 2. Observar o uso dos operadores argumentativos no processo de produção de um vídeo.
Primeiro bloco: análise enunciativa-discursiva	1. Observar quais posições discursivas, relações de poder e operadores argumentativos são identificados a partir da leitura de materiais que tematizam o empoderamento feminino.
Segundo bloco: roda de leitura	1. Possibilitar ao estudante perceber a articulação dos discursos em variados gêneros discursivos; 2. Produzir comentários relativos a diferentes textos.
Terceiro bloco: participação em jogo inédito	1. Compreender os efeitos de sentido que os operadores argumentativos podem provocar na elaboração de um ponto de vista, por meio do jogo <i>Operadores empoderados</i> (preparado pela professora).
Quarto bloco: análise de vídeo	1. Analisar as ideias da <i>youtuber</i> Jout Jout, divulgadas no vídeo “Batom vermelho”; 2. Organizar um mapa conceitual; 3. Compreender a elaboração de um roteiro de vídeo.
Quinto bloco: roteiro de vídeo	1. Elaborar roteiro para servir de guia para a produção de um vídeo com temática pertinente à discussão em torno do empoderamento feminino.
Sexto bloco: mesa-redonda	1. Participar de atividade pública para expressar para outros colegas da escola pontos de vista elaborados acerca do empoderamento feminino.

Fonte: adaptado de Moura (2019)

A análise enunciativo-discursiva, proposta no primeiro bloco, ocorreu a partir da discussão do texto “Os namorados da filha”, de Moacyr Scliar, que foi socializado entre os estudantes, pois a narrativa tematiza o comportamento de uma adolescente em suas relações amorosas a partir

do ponto de vista do pai. A leitura foi realizada de maneira compartilhada, e reunimos três posições iniciais manifestadas pelos estudantes: “O comportamento dessa menina é ridículo” (SD); “O pai dessa menina é um besta” (JR); “[...] com um a cada domingo já é muita liberdade para uma adolescente que pode até ficar mal falada em sua cidade” (SD). Quando a professora os interrogou em relação às razões que os levaram a pensar dessa maneira, nenhum dos três estudantes conseguiu responder. O silêncio do grupo gerou uma série de incertezas quanto aos motivos que levaram o grupo a agir assim e, ao mesmo tempo, sinalizou para a professora uma oportunidade para realizar um trabalho com LC e a retórica crítica nas aulas de língua portuguesa.

Após a leitura, os estudantes discutiram pontos específicos a partir de doze questões que provocavam a reflexão em torno do comportamento da personagem. De maneira geral, percebemos que os estudantes conseguiram apontaram posicionamentos explicitados na narrativa, identificaram alguns operadores argumentativos utilizados e as relações de sentido por eles provocadas, como se vê nas respostas quanto às atitudes da menina e do pai:

É um absurdo ela levar um monte de namorado para a casa de seus pais. Isso aí é muito constrangedor tanto para ela quanto mais para seus pais e toda a sua família. (JR)

Ela era muito puta, oxe! Exagero da desgraça um toda semana; ela sinceramente extrapolou. (MY)

Acho que não porque quando o namorado fosse dormir ia querer ter relações sexuais e dentro da minha casa eu não permitiria isso. Se fosse um filho, eu deixaria porque homem é diferente de mulher e ele ia saber o que está fazendo. (JD)

Eu acho que a decisão dele não foi muito sensata porque quando se dar muita liberdade na hora de impor regras a filha pode não aceitar. (FP)

Os enunciados construídos pelos estudantes corroboram a ideia de que o comportamento feminino deve ser regrado por um homem, nesse caso, o pai. A mulher que rompe com essas regras, é considerada puta. Também refletem as diferenças de direitos pautados por gênero: na socialização das respostas, um estudante declarou que nunca deixaria a filha dormir em casa com o namorado, mas que um filho poderia dormir porque meninos são diferentes. Quando uma colega o chamou de machista, desencadeou a oportunidade de realizar uma importante discussão: o machismo é praticado por homens e mulheres, embora por diferentes meios.

Como não conseguiam explicar as diferenças de estratégias, os aportes do LC e da retórica foram necessários para que conseguissem questionar as formas de representação social e construir (re)posicionamentos justificados. Para favorecer a ampliação das capacidades dos(as) estudantes, o contato com diferentes pontos de vista e a análise das relações de poder, ocorreu uma roda de leitura. Os(As) estudantes foram divididos em quatro grupos, cada grupo recebeu um exemplar de gênero discursivo³, para que fossem elaborados comentários relativos aos textos, que foram socializados em classe e, depois, foram postados na página da professora e na página oficial do colégio, na rede social Facebook, onde foram compartilhados⁴, para que as reflexões não ficassem restritas à sala de aula.

Ao final dessa atividade, foi possível perceber que os estudantes começaram a organizar argumentos para sustentar pontos de vista e conseguiram questionar o que é dito sobre as mulheres, particularmente

3 Material utilizado: G01 – Letra de Música: *Respeite as mina*, da rapper Kell Smith; G02 – Notícia: “Mulheres na engenharia: conquistas e desafios”, publicada no site do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia de Sergipe (CREA-SE); G03 – Artigo de Opinião: “Mulheres no poder: um incômodo necessário”, escrito pela jornalista Gleidy Braga Ribeiro e publicado no site T1 Notícias, em 2015; G04 – Entrevista com a ativista Camile Paglia para a revista *Ilustrada*, do jornal *Folha de São Paulo*, cuja chamada é “Mulher deve ser maternal e parar de culpar o homem”.

4 Todas as postagens podem ser encontradas na página oficial do colégio na rede social Facebook: <https://www.facebook.com/senador.goncalorollemborg> ou na página pessoal da pesquisadora: <https://www.facebook.com/marcia.o.moura>.

em relação às diferenças de direitos quanto ao salário em mesma função (mulheres tendem a ganhar menos) ou quanto às possibilidades de ocupação de diferentes posições sociais. Entendemos que a evolução na produção retórico-discursiva foi favorecida pela discussão decorrida da leitura de diferentes gêneros – como explica Menezes de Souza (2011, p. 130, destaques do autor): o “[...] processo de ler criticamente envolve *aprender a escutar* não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e de diferenças de hoje – *aprender a escutar as próprias leituras* de textos e palavras [...]” – e pela compreensão das variadas vozes observadas em relação a um mesmo tema.

Como na articulação das vozes, os(as) estudantes identificavam alguns recursos linguísticos na composição das posições, mas isso poderia ser aprofundado, a professora criou o jogo “Operadores Empoderados”, que possibilitou conhecer a diversidade de recursos linguístico-enunciativos disponíveis na língua portuguesa, por meio da associação deles ao cotidiano dos adolescentes quando formulados comentários relativos a cada situação⁵.

Após o término do jogo, todos(as) perceberam que os operadores argumentativos frequentemente utilizados por eles eram: “por que/porque”, “já que”, “e não”, “pois”, “logo”, “não só/mas também” e incluíram justificativas para as posições declaradas nos comentários, como em: “Essa mulher faz um papel importante em nosso futebol feminino, pois ela representa que não só o homem pode jogar futebol (G3)” e “Visto que as mulheres ocupam a maior parte da população brasileira, por que elas não poderiam ocupar cargos superiores nas empresas como os homens? (G4)”.

Embora tivesse um objetivo bem específico, os comentários produzidos pelos(as) estudantes confirmaram que as verdades são construídas

5 Um detalhamento de como o jogo foi praticado pode ser encontrado no relatório de pesquisa: “Empoderamento Feminino: proposta de trabalho para a construção de pontos de vista por estudantes do nono ano do ensino fundamental”. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11257/2/MARCIA_OLIVEIRA_MOURA.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

ideologicamente e partilhadas socialmente, como tem sido reforçado há algum tempo por Jordão (2013, p. 76): “[...] Cada uma dessas verdades é considerada melhor ou pior, superior ou inferior às outras conforme se acionem determinados sistemas de valores, determinadas crenças, determinados procedimentos interpretativos ou visões de mundo”.

Tais observações serviram de base para a análise de um vídeo da *youtuber* Jout Jout⁶ (“Não tire o batom vermelho”), que trata de relacionamentos abusivos. Após a exibição em classe, a professora compartilhou os dados de violência contra a mulher no município de Japaratuba nos anos de 2015, 2016 e 2017, o que fez com que estudantes relatassem diversos casos conhecidos por eles. Em seguida, ocorreu a discussão relativa às ideias e às vozes em circulação no material audiovisual, primeiramente em grupos e depois coletivamente. O registro das percepções foi registrado em pedaços de cartolina para compor um quadro conjunto com os seguintes dados: os fatos retratados, a questão em discussão, as posições do autor, os argumentos selecionados e as posições contrárias às do autor. Com esse material, os estudantes puderam compor um glossário contendo explicações sobre cada termo, o que poderia servir de material de apoio em outros momentos reflexivos dentro e fora da escola. Aos termos foram associadas transcrições da fala de Jout Jout, o que permitiu compreender em detalhes o vídeo assistido. A título de ilustração, transcrevemos um dos quadros compartilhados em classe:

Fato: Relacionamentos abusivos.

Questão: Ela questiona o relacionamento abusivo do homem.

Posição do autor: Nenhuma mulher deveria se relacionar com homens que tentam comportamento abusivo.

Argumentos que comprovam a posição do autor: Você fica presa sendo manipulada achando que você tem que estar ali porque é sua última solução. Isso não é verdade.

Posição contrária a do autor: Ele de vez em quando te faz se sentir burra, feia, estúpida e inferior a ele.

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I-3ocjJTPHg>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Argumentos que comprovam a posição contrária à do autor: Então, você tem que ficar pianinho porque se você perder aquele ali, você nunca mais vai conseguir ninguém.

De maneira geral, como foi visto na transcrição, os grupos conseguiram apontar do que se tratava o vídeo, qual o posicionamento da *youtuber* sobre o assunto, os discursos contrários ao dela e quais os argumentos utilizados para defender tais posicionamentos, como pode ser visto nessa transcrição. Durante a execução da atividade, a professora esclareceu que houve uma escolha da parte dela em relação aos vários vídeos disponíveis no canal de Jout Jout. Também foram observados aspectos relacionados à composição do vídeo, visto que, na sequência, os grupos preparariam o roteiro da obra que seria produzida por eles⁷. Orientações específicas foram destinadas para a composição dos roteiros dos vídeos, conforme demonstra o quadro 3.

Quadro 3 – Etapas para compor o roteiro do vídeo

1. Chamar atenção	Chamar a atenção do público para a questão.
2. Identificar a questão	Marcar a questão que será discutida no material audiovisual.
3. Explicar a questão	Pesquisar informações sobre o assunto para detalhá-lo para o público ao qual se destina.
4. Opinião e posição assumida	Consolidar os posicionamentos que serão assumidos a fim de demarcar o(s) ponto(s) de vista relativo à questão central.
5. Razões para posições	Reunir os argumentos que poderiam sustentar as opiniões e/ou posições que tematizam a questão em discussão.

Fonte: adaptado de Moura (2019)

As etapas incluídas no Quadro 3 serviram para a produção das primeiras ideias e a reescrita dos conteúdos que foram reunidos pelos

⁷ Os vídeos podem ser encontrados na página oficial do colégio na rede social Facebook: <https://www.facebook.com/senador.goncalorollemberg>.

integrantes dos quatro grupos. Dois deles optaram por compor os vídeos no modelo de depoimento, um grupo organizou um diálogo entre os próprios componentes e o último expôs um problema para discuti-lo por meio de uma conversa entre duas jovens. Todos os grupos discutiram o tema do empoderamento feminino e recortaram pontos que permitiam defender ou contrapor posições distintas. Mesmo quando houve a participação de pessoas alheias à turma, houve alinhamento em relação ao ponto de vista assumido pelo grupo.

Os operadores argumentativos serviram para compor os posicionamentos de diferentes maneiras, como no caso do G4: “Quem defende o empoderamento feminino quer que as mulheres tenham direitos iguais aos dos homens e isso é bem diferente de querer ser um homem”, vídeo que usa a conjunção “e” com valor adversativo, uma vez que orienta para uma conclusão contrária; enquanto o G2 optou por construir uma escala para a negação da totalidade: “Nós mulheres não queremos supremacia de ninguém, apenas queremos igualdade de direitos!” Em síntese, os quatro vídeos defenderam que as mulheres devem ser respeitadas e que as relações de gênero devem ser pautadas na perspectiva da igualdade, em oposição aos posicionamentos identificadas em classe no início do trabalho.

A exibição em sala de aula motivou o acompanhamento dos argumentos e das posições direcionados à temática antes da etapa final do projeto. Consideramos que o projeto permitiu aos estudantes tomar decisões conscientes em torno dos posicionamentos a serem defendidos e refletir acerca das próprias posturas. Também foi observada a produtividade dos recursos multimodais em vídeos (como: gestos, olhares, pausas etc.) no estabelecimento das relações interpessoais.

A última etapa do projeto de letramento foi realizada de modo a articular ainda mais as relações entre a argumentação e o letramento crítico, uma vez que foram planejadas, pelos estudantes, mesas temáticas para discutir o empoderamento feminino junto a outros estudantes, a outros

professores e à equipe gestora. As cinco mesas temáticas aconteceram para as turmas de sexto ao oitavo ano do colégio, contaram com a presença de professores e estudantes de escolas privadas e do município e para a comunidade escolar interessada na temática. As mesas trataram dos seguintes tópicos: “A presença da mulher no esporte”, destinado ao sexto ano; “A mulher e o mercado de trabalho”, voltado às turmas de sexto e sétimo ano; “Sexualidade feminina”, exclusivo para as turmas do sétimo ano; “Violência doméstica”, reservado para as turmas de sétimo e oitavo ano; “Relacionamentos abusivos”, preparado para as turmas de sétimo e oitavo ano⁸.

Durante as exposições, os estudantes explicitaram questionamentos, defenderam pontos de vista, utilizaram analogias, exploraram diferentes recursos e operadores argumentativos, enquanto procuraram adequar a linguagem a cada grupo de interlocutores, sem deixar de explorar aspectos controversos quanto ao empoderamento feminino. Por exemplo, a mesa referente à presença da mulher no esporte debateu, principalmente, o desempenho das mulheres em esportes considerados masculinos e a desigualdade salarial:

Queremos salários iguais porque temos a mesma capacidade e damos nosso melhor e fazemos o possível para ganhar um jogo. A mulher tem que ganhar menos porque a rede é mais baixa? E as habilidades não contam? (SD)

Eu não disse que os homens se esforçam mais. Então, se elas querem ganhar o mesmo salário, que joguem igual aos homens. Aumentem a altura da rede que eu concordo com tudo. (FP)

Os posicionamentos assumidos por SD e FP reconhecem a existência de uma disputa de poder nas relações de gênero, o que é ratificado pela ideia de que os homens podem mais que as mulheres. Apesar de os

8 Os temas das mesas foram escolhidos pelos estudantes que estiveram vinculados ao projeto de letramento, que definiram a divisão dos estudantes em relação aos tópicos selecionados e às turmas convidadas. Os integrantes de cada grupo tiveram cinco minutos para apresentar seus posicionamentos iniciais, antes da discussão com todos(as).

homens considerarem que podem ditar o certo e o errado no que se refere ao corpo feminino, as mulheres, que assumem a agência em relação a seus direitos, podem confrontar as coerções estabelecidas em sociedade. Também trataram do direito à licença maternidade, que pode ser visto como uma situação em que “a mulher recebe para não trabalhar” (OS), por isso alguns homens querem “determinar quando uma mulher pode ou não ser mãe” (MY), a fim de ampliar o debate em torno de todos os direitos das mulheres.

Na discussão relativa à sexualidade feminina, o grupo mencionou o texto “Os namorados da filha”, de Moacyr Scliar, que havia gerado tanta polêmica em classe. Como síntese, tentaram destacar tanto os pontos de vista concordantes quanto discordantes:

É mais fácil para um homem do que para uma mulher, na sociedade. Se eu estiver pegando várias meninas, vão dizer que sou pegador. Se for uma mulher, é puta. Um homem levar várias namoradas para casa é normal, já uma mulher... Eu fui criado do jeito da minha mãe e do meu pai e eu não vou mentir, meu pai traía minha mãe e minha mãe não podia trair meu pai. (ER)

Vocês têm que entender que mulher tem todo o direito. Se ela quiser dormir com um e com outro, ela pode. É um direito dela. Porque o homem tem direito e a mulher não? (CK)

Reparamos que a insistência em certos comportamentos e visões de mundo serviu como uma estratégia de acordo inicial com os ouvintes, como em: “Eu fui criado do jeito da minha mãe e do meu pai” (ER). O modelo social de homem e mulher, atrelado ao conceito familiar (de pai e mãe), determina o que pode (ou não) ser dito sobre o papel de cada um na sociedade, mas afeta principalmente a vida das mulheres desde muito pequenas nas famílias, na escola, nas atividades profissionais etc. Os estudantes tentaram interrogar os impactos de se admitir um modelo familiar único e as ideias comumente aceitas acerca dos direitos das mulheres por meio da explicitação de tais questionamentos, como fez CK.

As mesas sobre relacionamentos abusivos e violência doméstica ocorreram concomitantemente porque os estudantes perceberam uma relação direta entre os dois temas. Durante as discussões, os grupos defenderam o consenso de que a agressão nunca é o caminho correto, mas não deixaram de mostrar que circulam justificativas para que ela ocorra (“A violência acontece por culpa de ambas as partes. Não parte só do homem. Pode vir também das atitudes da mulher, pode surgir daí. Tipo assim, o cara chega em casa e pega a mulher com outro. Ele vai agredir. O sangue sobe. Não tem esse que não vá fazer nada. Ele vai partir para a agressão” (MR). Como se vê, apesar dos esforços realizados ao longo de todo o projeto de letramento, preocupou-nos confirmar que os estudantes permanecem presos à noção de culpa e justificaram a violência quando há situações passionais. Isso nos confirma a necessidade de manter os esforços no sentido da denúncia da opressão e das coerções sociais, orientados pelo LC e pela retórica crítica.

Como contra-argumento a essa ideia, uma estudante disse que se o homem não está satisfeito com determinada situação, basta terminar o relacionamento, não havendo necessidade de agressão: “É só chegar e conversar. Dizer: olha, não tá dando certo. Vai cada um para o seu lado e pronto” (MY), mas o debate sobre violência doméstica permaneceu instigante, promovendo posicionamentos distintos quanto aos relacionamentos abusivos. Notamos uma disputa explícita e implícita em que um número maior de jovens justificava comportamentos considerados tipicamente masculinos, enquanto as adolescentes assumiam pontos de vista em defesa das mulheres.

Concluídas as mesas temáticas, os(as) estudantes e a audiência notaram que as questões não favoreciam o consenso. Pelo contrário, as diferenças de pontos de vista, organizadas por meio da afirmação de posicionamentos ou da coexistência de perspectivas ou ainda da contra-posição de ideias etc., podem promover contínuas discussões e revisões que têm o potencial de: i. ensinar a escuta; ii. questionar as representações sociais; iii. entender como os discursos são produzidos e valorizados;

iv. motivar a solidariedade em relação aos oprimidos; v. gerar contínuas avaliações da vida em sociedade.

Considerações finais

O percurso didático relatado neste capítulo comprova a criação de condições para os(as) estudantes compreenderem as relações de gênero, questionarem crenças construídas culturalmente e avaliarem as verdades pré-estabelecidas que orientam as ações em sociedade. Para a realidade do colégio Senador Gonçalo Rollemberg, em Japaratuba/SE, a consecução de um projeto de letramento em torno de uma temática polêmica, que afeta a vida de muitas jovens, constitui-se como uma oportunidade para o reconhecimento de posicionamentos discursivos, a identificação de estratégias argumentativas e a prospecção de meios para assumir a agência em diferentes espaços sociais. Assim, ao longo das doze aulas, estudantes e professores uniram-se para tentar promover mudanças efetivas de comportamento dentro da escola e para além de seus muros.

O silenciamento da voz feminina, imposto pela sociedade patriarcal, confere subalternidade à mulher que “não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra meios para se fazer ouvir” (SPIVAK, 2010, p. 15). Isso deve ser denunciado e questionado, por isso esse projeto de letramento teve tanta relevância para os sujeitos implicados nele. Esse tipo de discussão amplia as possibilidades de compreensão de uma realidade na qual as mulheres, muitas vezes, são desprestigiadas e oprimidas.

Por fim, reconhecemos que a análise e a construção de pontos de vista em torno do empoderamento feminino e do papel da mulher na sociedade brasileira favoreceram o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental e suscitaram inquietações nos estudantes convidados para participar das mesas temáticas (matriculados no sexto, sétimo e do oitavo ano), nos profes-

sores que acompanhavam as turmas e nos gestores, que perceberam que não enfrentavam diretamente um importante problema existente na escola: a opressão vivida por muitas jovens integrantes dessa comunidade escolar.

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. O aporte da retórica crítica de Raymie Mckerrow para os estudos da argumentação. **Verbum**, v. 9, n. 1, p. 11-31, 2020.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; MARIANO, Marcia Regina Curado Pereira; TINOCO, Glícia Azevedo. Argumentação em projetos de letramento: aspectos didáticos e sociais. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. **Estudos sobre argumentação no Brasil hoje**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 170-201.

BITZER, Lloyd F. The Rhetorical Situation. **Philosophy and Rhetoric**, v. 1, p. 1-14, 1968.

CARVALHO, Débora Jucely. A conquista da cidadania feminina. **Revista Multidisciplinar da Unesp. Saber acadêmico**. n. 11, p. 143-153, jun. 2011.

DUCROT, Oswald. **Princípios de semântica linguística**. Dizer e não dizer. Tradução Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa A. Figueira. São Paulo: Editora Cultrix, 1977 [1972].

DURANTI, Alessandro. Agency in Language. *In*: DURANTI, Alessandro (ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 451-473.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Cóllege de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 33).

JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Croop**, v. 12, p. 21-46, 2007.

KLEIMAN, Angela. Apresentação. *In*: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 7-11.

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

LANKSHEAR, Colin; McLAREN, Peter L. (ed.). **Critical Literacy**: Politics, Praxis, and the Postmodern. Albany: State University of New York Press, 1993.

McKERROW, Raymie E. Critical rhetoric: Theory and praxis. **Communication Monographs**, v. 56, p. 91-111, 1989.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. *In*: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. (org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiá: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MEYER, Michel. Science as a questioning-process: a prospect for a new type of rationality. **Revue Internationale de Philosophie**, v. 34, n. 131/132, p. 49-89, 1980.

MEYER, Michel. La conception problématique du langage. **Langue française**, L'interrogation, n. 52, p. 80-99, 1981.

MEYER, Michel. **Lógica, linguagem e argumentação**. Tradução Maria Lúcia Novais. Lisboa: Editorial Teorema, LDA, 1982.

MEYER, Michel. **Questões de retórica**: linguagem, razão e sedução. Lisboa: Edições 70, 1998 [1993].

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. As feridas abertas da violência contra mulheres no Brasil: estupro, assassinato e feminicídio. *In*: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane; ZANELLO, Valeska; SILVA, Edlene; PORTELA, Cristiane (org.). **Mulheres e violências**: interseccionalidades. Brasília: Technopolitik, 2017. p. 14-35.

MOURA, Marcia Oliveira. **Empoderamento feminino**: proposta de trabalho para a construção de pontos de vista por estudantes do nono ano do ensino fundamental. 2019. Relatório de Pesquisa (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

RABATEL, Alain. **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa: pontos de vista e lógica da narração – teoria e análise. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi e João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2016 [2009].

RABATEL, Alain. O papel do enunciador na construção interacional dos pontos de vista. *In*: EMEDIATO, Wander (org.). **A construção da opinião na mídia**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2013. p. 19-66.