



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



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
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 Michelin 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)

Glaís 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

Mais de 600 mil brasileiros mortos em decorrência da Covid-19, e esse número, infelizmente, ainda está em expansão. De fato, vivemos um período de muita tristeza e, apesar disso, conseguimos reunir pesquisadores cujo compromisso com a educação básica e superior está acima de todo esse cenário de luto. Em nome desse grupo, afirmamos: aos que nos querem tristes e frágeis, respondemos com resistência. Este livro é símbolo de resistência, por isso o dedicamos a todos os professores e professoras que insistem em acreditar que podem, COM seus alunos, transformar o luto em verbo e, assim, mudar realidades adversas e contribuir para que nossa existência seja mais justa, crítica e ética.

As organizadoras.

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

PREFÁCIO

A argumentatividade, segundo defendem retóricos, semanticistas e pragmáticos da argumentação, na Antiguidade, assim como nos dias atuais, está presente em todo discurso cujo objetivo seja a persuasão, a obtenção da adesão do interlocutor, por meio do diálogo. Entre as muitas teorias que sustentaram essa concepção dialógica, hoje temos a teoria sócio-histórica da dialogicidade do Círculo de Bakhtin que, explicitamente, embasa a maior parte das propostas neste livro que tenho o prazer de apresentar.

Argumentar envolve, segundo Mosca (2001, p. 17), “[...] considerar o outro como capaz de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas”, o que, dito em outras palavras, equivaleria “[...] a conferir-lhe *status* e a qualificá-lo para o exercício da discussão e do entendimento, através do diálogo”. Dessa perspectiva humanista e humanizadora advém a importância do ensino de argumentação aos alunos na escola, uma opção de pesquisa também adotada na maioria dos capítulos deste livro, seja na área de formação daqueles que ensinarão a argumentar, seja na formação dos seus alunos, que, na escola, aprenderão a analisar e escrever textos argumentativos os quais, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de persuadir e defender ideias, devem fazê-lo de tal modo “[...] que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2017, p. 19).

Tudo isso, praticamente nos três últimos anos do Ensino Básico, ao qual uma parcela reduzida de alunos chega, e sem que a sociedade e o governo exijam, das grandes corporações, esforço similar. Esse renovado interesse de estudiosos da linguagem na argumentação e seu ensino deve-se, em parte, ao documento de referência para a organização do Ensino Básico no Brasil (BNCC), geralmente chamado de Base, que escolhe saber argumentar como uma das dez competências a serem desenvolvidas nos estudantes.

É confortador, e encorajador, encontrar neste livro propostas específicas para qualquer aluno, em qualquer ciclo, para aprender a argumentar, como as de práticas de leitura crítica, ou as de desenvolvimento do letramento científico, ou do ensino por meio de projetos de letramento. Como letramento é um conceito que embasa teoricamente diversos capítulos deste livro, suas propostas extravasam os muros da escola e da universidade: debates sobre assuntos em alta na mídia (como, por exemplo, o da pandemia de 2020-21, que afetou a todos) envolvem os alunos de uma forma motivadora, levando-os a assumir um posicionamento que não seria possível em relação a um assunto que não os mobilizasse. Além disso, o fato de serem temas amplamente debatidos, permite que sejam lidos textos encontrados em esferas variadas, o que, por sua vez, favorece no aluno uma tomada de posição embasada na ciência, por meio da leitura crítica dos mais diversos gêneros.

A argumentação é necessariamente situada, indissociável da situação – local ou global – e essa concepção da prática de argumentar também é valorizada nos trabalhos aqui reunidos. Podemos concluir que, para os alunos autores (assim como para os autores dos textos que compõem o livro), o enfrentamento de discursos que põem em risco a saúde global, que abusam dos membros menos poderosos da sociedade, que exploram as fragilidades do outro, pode vir a ser o estímulo necessário para buscar, na ciência, respostas às *fake news*, para encontrar uma voz, para fortalecer a identidade, para empoderar-se.

O ato retórico, que tem como componentes fundamentais “argumentar, louvar, censurar, esclarecer e instruir”, pode alterar sentimentos do ouvinte, produzindo “efeito nas emoções e no afeto”; segue-se, portanto, que, na argumentação, a adesão a um ponto de vista ou a uma opinião nunca é um ato apenas intelectual (FERREIRO, 2015, p. 13). Essa é outra consideração que podemos depreender de vários textos que compõem este volume.

O livro está dividido em duas partes. Da Parte 1, que apresenta aspectos teóricos da argumentação, fazem parte três capítulos. No primeiro, *Estudos de letramentos e de argumentação contra a pandemia da desinformação*, Francisco Geoci da Silva e Glícia Azevedo Tinoco põem em diálogo as noções de “fato” e de “verdade”, provenientes da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca e a de “assunto em questão”, proveniente da interação argumentativa, do filósofo Rui Grácio. Os autores modulam, com base nessas referências teóricas, uma proposta de leitura crítica que favorece a desestabilização dos sentidos produzidos nas *fake news* viralizadas no contexto atual da pandemia, no qual a oposição de uma contrapalavra (segundo o dialogismo bakhtiniano) fundamentada no discurso científico (o letramento científico) adquire importância central na construção da argumentação.

O segundo capítulo desta seção, o ensaio *Escrita acadêmica, argumentação e constituição de identidades*, uma colaboração de Dorotea Frank Kersch e Emily Haubert Klering, analisa elementos do percurso argumentativo na construção de discursos de identidades realizados, com base nas suas experiências de vida, por alunas de uma disciplina sobre letramento, num curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Em sintonia com o capítulo anterior, o dialogismo bakhtiniano fornece o embasamento teórico para entender o processo interativo da escrita e seu *feedback* nesse contexto universitário, no qual o discurso se caracteriza pela frequência de uso das categorias lexicais que expressam atividades mentais, tais como “ideia” e “opinião”.

O terceiro e último capítulo desta seção, intitulado *Argumentação na BNCC: desafios e potencialidades*, de Sabrina Vier e Victória Kennedy de Araújo, analisa, justamente, a sétima competência apontada por esse documento oficial, especificamente relacionada à argumentação. O objetivo é estabelecer, primeiramente, quais são as habilidades argumentativas mencionadas ao longo do documento e como ele pretende que os estudantes, particularmente os de 8º e 9º anos, consigam “argumentar com base em fatos, dados, e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns”. Levando em conta a necessidade de respeitar os vários aspectos que tornam a argumentação bem-sucedida, as autoras problematizam o desenvolvimento tardio do que parece ser entendido como uma aptidão para usar estratégias de “modalização e argumentatividade” e não como uma prática social, assim como as polissêmicas orientações ao professor, que permitem múltiplas interpretações possíveis, nem todas consistentes e compatíveis entre si.

Na segunda parte da obra, que relata experiências sobre o ensino da argumentação, a orientação didática que defende o ensino da argumentação para participar do mundo social é também digna de nota em todos os capítulos. O conjunto de trabalhos atesta para um longo envolvimento de todos os autores com questões de ensino da linguagem, na escola ou na universidade, para agir no mundo social.

O capítulo *Multiletramentos e formação cidadã além da universidade: ressignificando a produção argumentativa no curso de Letras*, escrito por Ana Patrícia Sá Martins, visa examinar os modos em que práticas de multiletramentos desenvolvidas com alunos iniciantes num curso de ensino remoto de Licenciatura em Letras ressignificam sua produção argumentativa. Através de oficinas linguísticas, de edição de vídeo e de produção de cartas-abertas em vídeo, os estudantes aprendem as características linguístico-textual-enunciativo-discursivas do gênero carta-aberta em vídeo, sua função social e as especificidades da tecnologia. Para a autora, a evidência fornecida pelas análises mostra como, no processo de argumentar contra as queimadas no estado em que residem,

o que exige o exercício de uma postura cidadã e ética, os estudantes vão se transformando até se tornarem agentes de letramento.

Em *Letramento crítico e retórica associados à construção de pontos de vista em práticas de ensino de argumentação*, uma colaboração de Isabel Cristina Michelin de Azevedo e Marcia Oliveira Moura, articula-se o ensino da argumentação ao tema da opressão feminina, com vistas ao empoderamento de alunas que eram vítimas de situações abusivas por parte de familiares, esposos, namorados, colegas. Foram organizados espaços de interação que viabilizassem a agência social e a transformação dos alunos, com base na construção de discursos nesses espaços, enquanto adquiriam os instrumentos necessários para argumentar e defender seus pontos de vista e escutavam o discurso do outro. Uma vez identificado o problema social que afetava as moças e mulheres do grupo, eram planejadas ações discursivas para entender o problema, incluindo-se aí o monitoramento de suas diversas práticas de linguagem, tanto dentro quanto fora da escola, que serviriam, em última instância, para a construção ou a desconstrução dos discursos em embate sobre o papel da mulher na sociedade. O letramento crítico, associado a estudos da Retórica do filósofo belga Meyer, entendida esta última como dimensão integrante indissociável da linguagem (como a argumentatividade) permitiu a elaboração de atividades que favorecessem aos estudantes a expressão de seus pontos de vista, o que lhes era muito difícil pelo fato de o tema ser polêmico e controverso.

Para entender a complexidade do processo, vale lembrar que, para Meyer, há uma dimensão identitária na Retórica, uma vez que, segundo o filósofo, esta corresponde ao “encontro entre os homens e a linguagem na exposição das suas diferenças e das suas identidades” (MEYER, 1994 *apud* RIBEIRO, 2015, p. 21).

Eduardo Lopes Piris e Soade Pereira Jorge Calhau, no texto *Ensino de argumentação por meio de assembleias de classe: planejamento de uma prática de linguagem*, defendem que é possível “romper com

as práticas de ensino que muitas vezes nem se sabem reprodutoras da opressão”, desde que a escola concretize uma pedagogia que favoreça o educando a pensar sobre o seu papel na sociedade, a posicionar-se como cidadão, e a entender que “tanto o consenso como o dissenso fazem parte do regime democrático”. Em outras palavras, entender o que é argumentar faz parte do processo democrático, cujo ensino deve fazer parte da educação escolar. Com base nessas convicções, os autores constroem um persuasivo texto para o uso da assembleia de classe com vistas ao ensino da argumentação e, mais especificamente, da interação argumentativa, embasados em modelos que levam em conta uma perspectiva interacional argumentativa. Para descrever as fases dos argumentos, os autores também recorrem ao filósofo inglês Toulmin, cujo modelo opõe à lógica do argumento racional formal, uma lógica processual, situada (campo-dependente).

O texto de Glícia Azevedo Tinoco, Vaneíse Andrade Fernandes e José Romerito Silva, *Ensino de argumentação sob a perspectiva do letramento*, defende um trabalho sistematizado com o ensino da argumentação a partir da perspectiva do letramento, i.e., da língua escrita como prática social. E, para tal efeito, os autores propõem a aplicação do modelo didático advindo dos projetos de letramento num curso universitário cujo objetivo é desenvolver Práticas de Leitura e Escrita acadêmicas. O texto discute interessantes pesquisas, em desenvolvimento desde 2010, sobre a interface entre os estudos de letramento de perspectiva sociocultural e os estudos da argumentação de perspectiva interacional, já mencionados. Com base numa polêmica sobre a realização “condensada” (resumida) de três semestres letivos por meio do ensino remoto na Universidade e suas consequências nas atividades acadêmicas, o texto exemplifica que todo tema, por árido que pareça, pode converter-se em tema mobilizador de emoções se for relevante para o grupo. Encontramos, aqui, portanto, mais um exemplo da relação inextricável entre a situação e a prática de letramento para que seja bem-sucedida, uma condição que aparece e reaparece ao longo do volume. Deixamos os resultados e conclusões singulares para o leitor.

O último capítulo desta obra se desloca para a área do ensino de inglês para fins acadêmicos. Em *English for academic purposes para além dos gêneros textuais: descobertas e desafios de um curso de inglês on-line centrado em atividades sociais*, os autores, Julia Larré, Carla Richter, Philipe Araújo e Rita Barbirato discutem uma experiência de criação, planejamento e implementação de um curso na modalidade EaD visando a realização de uma atividade social da esfera acadêmica. Alinhada aos estudos de argumentação acadêmica que exploram a argumentação em gêneros como a resenha, o artigo científico, a *webpage* de evento acadêmico, o *abstract*, o resumo, entre outros, a proposta recai no ensino centrado em atividades sociais, com base nas noções de atividade de Leontiev e de Engeström. Os gêneros, por fazerem parte das atividades humanas e serem a materialização dos eventos de comunicação, são parte fundamental de um planejamento baseado em atividades sociais do ambiente acadêmico, mas não constituem o eixo central da proposta do curso. A análise da atividade social escolhida, a saber, *apresentação de pôster científico em evento internacional*, discute as várias etapas do processo, desde o planejamento, passando pelos componentes da atividade social proposta até os artefatos utilizados e os modos de avaliação para a implementação do curso.

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.

Como formadores de professores, não devemos esquecer que o estudante no curso de Letras pode ser o primeiro da família a entrar na universidade, pode não ter familiaridade com o discurso argumentativo letrado, que era comum quando só as elites entravam na universidade. Nesse contexto, um livro como este se torna uma leitura importante se, de fato, queremos levar a sério nosso contexto e nossa situação atual, na

identificação de questões urgentes a serem discutidas em cursos de formação de professores; se queremos, efetivamente, ensinar um estudante de Letras que tem tanto medo de expor seus argumentos, e de expor-se a si mesmo, como o estudante silenciado na escola.

Angela B. Kleiman
Campinas/SP, junho, 2021.

Referências

- BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. 3. versão (final).
- FERREIRA, Luiz Antonio. Contornos retórico do medo. *In*: MAGALHÃES, Ana Lúcia; FERREIRA, Luiz Antonio; FIGUEIREDO, Maria Flávia (org.). **A retórica do medo**. Franca: Cristal/São Paulo: Grupo ERA, 2015. p. 11-28.
- MEYER, Michel. As bases da retórica. *In*: CARRILHO, Manuel M. (org.). **Retórica e comunicação**. Lisboa: Asa, 1994.
- MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. *In*: MOSCA, Lineide do Lago Salvador (org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Editora/FFLCH/USP, 2001. p. 17-54.

PARTE I

ESCRITA ARGUMENTATIVA: ASPECTOS CONCEITUAIS

ESTUDOS DE LETRAMENTOS E DE ARGUMENTAÇÃO CONTRA A PANDEMIA DA DESINFORMAÇÃO

Francisco Geoci da Silva

Glícia Azevedo Tinoco

Palavras iniciais

O período de quarentena que vivenciamos em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus tem exigido mais tempo frente a equipamentos com acesso à internet, seja utilizando-os como ferramenta de trabalho, meio de atualização sobre a Covid-19, seja como forma mais viável para interagir com outras pessoas – respeitando o isolamento físico. Todavia, tem sido cada vez mais difícil filtrar o tipo de conteúdo que nos chega e, ainda mais, validá-lo antes de passá-lo adiante, pois o senso de urgência diante de uma doença tão assustadora estimula o compartilhamento de cada nova “informação” de maneira quase instantânea.

Isso abre espaço para outra grave pandemia¹: a de *fake news* associadas ao estabelecimento de pós-verdades sobre a Covid-19, o que também põe em risco a saúde da população. Assim, por se tratar de uma arena armada em torno de disputas no âmbito discursivo, cabe investigar,

¹ De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o primeiro caso de Covid-19 foi registrado em novembro de 2019, em Wuhan, na China; em março de 2020, essa doença foi alçada à categoria de pandemia dada a sua dimensão mundial. Assim como o próprio vírus, as *fake news* relacionadas à doença ganharam escala global e rapidamente foram se multiplicando, tornando os efeitos da Covid-19 potencialmente mais devastadores. Sendo assim, consideramos que há, figurativamente, uma pandemia de *fake news*.

sob os auspícios da Linguística Aplicada (KLEIMAN; GRANDE, 2015), alguns princípios discursivos que permeiam as narrativas (travestidas de “fatos”), os quais, se identificados, podem contribuir para a redução do alcance da desinformação. E isso pode até poupar vidas.

Tendo em vista que lutar contra a desinformação envolve práticas de leitura e escrita em meios digitais, bem como uma postura crítica, neste capítulo, trazemos um recorte de dados de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, de cunho interpretativista, que trata de *fake news* sobre a Covid-19. Nossa perspectiva analítica sobre esse recorte busca alcançar dois objetivos: (i) abordar a noção de “fato” em sua relação com os pontos de vista sobre a pretendida “verdade”; (ii) discutir o conceito de “assunto em questão”, do qual deriva o interesse em engajar-se no debate público sobre os assuntos que orbitam a pandemia.

Para tanto, pautamo-nos em três vértices teóricos: (i) contribuições do Círculo de Bakhtin, em especial os conceitos de língua(gem), contrapalavra e compreensão responsiva-ativa (BAKHTIN, 2016); (ii) estudos de letramento de vertente sociocultural (KLEIMAN, 1995), mais especificamente relacionados aos multiletramentos (KLEIMAN; SITO, 2016; ROJO; MOURA, 2019); (iii) estudos de argumentação na perspectiva interacional. Essa escolha se reflete em nossa consideração de que a leitura envolve múltiplas linguagens interrelacionadas, bem como de que este trabalho vai ao encontro do desenvolvimento de leituras críticas. Nesse sentido, não basta apreender as (des)informações divulgadas sobretudo em redes sociais, mas considerar que vozes reverberam por meio delas, por que o fazem e que consequências podem trazer para a sociedade.

Com isso, esperamos contribuir com aqueles que se sentem impedidos a atuar na formação crítica de leitores, tomando como pressuposto que a defesa da democracia e da saúde da população brasileira depende sobretudo da competência de ler para discernir o plausível e verificável pelo raciocínio lógico e científico para, assim, (re)agir socialmente.

Linguagem e dialogicidade

A comunicação humana não ocorre no vácuo. Nosso dizer está essencialmente vinculado à existência de outros, com os quais interagimos, mesmo que indiretamente, pois a eles estamos vinculados cultural e historicamente. Sendo assim, a linguagem é intrinsecamente dialógica e, por isso, estamos a todo tempo interagindo com os discursos que nos precedem, seja para corroborá-los ou contestá-los, total ou parcialmente, uma vez que “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 26).

Ao assumirmos essa perspectiva, torna-se evidente a importância de analisarmos nossos dados a partir das ideologias que os atravessam e de como se alinham (ou não) aos vieses correspondentes a determinados sistemas de valores. Afinal, não existe enunciado neutro: “Em cada palavra, há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente” (BAKHTIN, 2016, p. 101).

Partindo dessa premissa, podemos observar como, na construção e na divulgação de *fake news* relacionadas à vacinação contra a Covid-19, ressoam determinadas ideologias e como provocam (re)ações capazes de instigar o leitor/ouvinte a passar adiante o conteúdo sem a devida checagem. Esse processo em cadeia acalora ainda mais o debate público e aumenta a desconfiança sobre aquilo que deveria ser ponto pacífico: a imunização como forma de minimizar os efeitos dessa pandemia, a exemplo do que já ocorreu com anteriores: varíola, cólera, gripe espanhola e gripe suína.

A compreensão do fenômeno das *fake news* exige, ainda, outra contribuição significativa do Círculo Bakhtiniano: o conceito de responsividade (BAKHTIN, 2016). Ele está atrelado ao juízo de valor que fazemos em relação àquilo a que atribuímos sentido. Não se trata apenas de compreender os significados linguisticamente explícitos,

mas de aprofundar-se naquilo que cada enunciado evoca, interpretando aquilo que o subjaz. Em outras palavras, o interlocutor precisa envolver-se ativamente com o enunciado, tornando-se capaz de interagir com os matizes que carrega e de elaborar uma contrapalavra, ou seja, uma resposta. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta e, nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Dessa forma, faz-se importante notar que tipo de respostas são suscitadas. Se alguém compartilha pseudoinformações, mesmo que não sejam acompanhadas de um comentário em favor delas, é possível inferir que assume como “verdadeiro” o que está posto. Se essa pessoa é considerada por seus pares alguém confiável, isso aumenta a probabilidade de que outros aceitem esse discurso como legítimo, dando continuidade aos compartilhamentos, sem que se veja necessidade de uma nova checagem. Isso ocorre sucessivamente, o que gera uma reação em cadeia. O inverso também parece ocorrer: conteúdos verdadeiros enunciados por alguém considerado sem credibilidade por determinado grupo tendem a causar a impressão de que são falsos, e isso abre espaço para que sejam divulgadas (des)informações – mesmo que sejam *fake news* –, em protesto, como forma de oposição àquilo que é verdadeiro.

Com a globalização, essa reação em cadeia permite uma abrangência espacial maior, que pode chegar a diversos países, desde que haja um pareamento ideológico. Observaremos esse aspecto em um de nossos dados: a “notícia” (Figura 3) está relacionada à Irlanda, no entanto, seus efeitos são experimentados também por grupos no Brasil, os quais ampliam seu alcance e acrescentam suas próprias interpretações e opiniões como se elas fossem “fatos”.

Multiletramentos

A concepção dialógica de linguagem vem ao encontro dos estudos de letramento de vertente sociocultural, uma vez que estes compreendem que as atividades humanas são viabilizadas por práticas de leitura, escrita e oralidade, considerando os agentes envolvidos no processo e a natureza situada das interações. Não obstante, é preciso levar em conta que “[...] os textos não se compõem apenas de palavras, mas de múltiplos outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético, o gráfico; ou seja, “[...] o letramento não tem a ver apenas com a escrita” (KLEIMAN; SITO, 2016, p. 170).

Dito isso, ao nos depararmos com *fake news* e com o cenário de pós-verdade que contribui para criá-las, fica evidente a importância de analisarmos ambos os fenômenos a partir da perspectiva dos multiletramentos: “[...] isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.)” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20). Tal necessidade decorre do fato de que o fluxo de ideias promovido pela digitalização das atividades humanas, assim como o crescente aumento do número de pessoas com acesso a mensageiros e a redes sociais, tem propiciado o contato com uma profusão imensa de informações veiculadas por meio de sistemas semióticos diversos, muitas vezes combinados. Então, da mesma forma que é preciso saber ler as múltiplas semioses em seu conjunto significativo, faz-se necessário reconhecer quais ideologias reverberam por meio das informações falsas propagadas pela internet, quais são seus objetivos e potenciais efeitos e como as *fake news* se apropriam de aspectos culturais para alcançá-los.

Nesse sentido, é de suma importância que os multiletramentos façam parte da formação de leitores críticos. Essa proposta de trabalho, que dialoga com a já pensada por Paulo Freire desde a década de 1960: investir na formação de sujeitos autônomos (FREIRE, 2010), torna-se, em pleno século XXI, ainda mais relevante. Afinal, oferecer subsídios para

que estudantes brasileiros sejam capazes de interagir com textos digitais, (re)agindo com criticidade em relação aos conteúdos que circulam na rede sem tomá-los como “verdade” apenas por estarem em evidência, por serem (supostamente) provenientes de uma fonte segura ou mesmo por se alinharem a valores do próprio leitor, é uma necessidade de primeira ordem aos educadores.

Na Linguística Aplicada, essa preocupação tem sido foco de atenção de alguns pesquisadores. Nas palavras de Kleiman e Santos-Marques (2020, p. 34), cabe às instituições responsáveis pela educação formar leitores

[...] aptos a investigar a veracidade de informações que circulem nas redes sociais, preparando-os para ler criticamente textos, identificar boatos, rumores, informações falsas, com a finalidade de construir uma contrapalavra, uma resposta ao interlocutor para se posicionar diante da palavra do outro.

Esse posicionamento em relação a abordar, em contextos educacionais, *fake news* e pós-verdade vem sendo corroborado por diversos pesquisadores, para os quais fenômenos tão amplos, complexos e dinâmicos precisam de respostas mais consistentes – e de longo prazo – que o tratamento episódico deles. A educação seria, pois, a chave para formar cidadãos capazes de desafiar injustiças e representações desfavoráveis ao bem-estar dos diversos grupos sociais (SANTAELLA, 2018).

Todavia, devido à dinamicidade das notícias falsas, não é possível criar uma versão definitiva, por assim dizer, de um *check list* para sua identificação e, mesmo que o fosse, ainda assim, poderiam passar despercebidos aspectos ideológicos graves, como o endossamento de discursos preconceituosos ou de ódio. Logo, o foco mais adequado parece retomar as indicações de Paulo Freire: práticas de ensino que contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico. Mais do que observar se determinada “notícia” é assinada e se possui fontes, por exemplo, os leitores precisam saber verificar se elas são confiáveis e se estão comprometidas com ideologias libertadoras ou opressoras.

Essa é uma das discussões levantadas por Silva e Tinoco (2019), ao proporem estratégias de ensino vinculadas a Projetos de Letramento (KLEIMAN, 2000) cujo foco é a formação de leitores críticos em relação ao consumo de informações em ambientes virtuais. Uma das conclusões apontadas por esse estudo evidencia que:

[...] envolver os estudantes em práticas que requerem multiletramentos e têm implicações reais no mundo social oportuniza à comunidade escolar uma relação de troca e de construção de saberes vivenciais. Esse é um dos primeiros passos para que a sociedade se torne mais crítica e cética ao lidar com o excesso de informações, de modo a evitar a proliferação de inverdades e/ou de distorções dos fatos (SILVA; TINOCO, 2019, p. 209-210).

Isso posto, conforme evidenciaremos mais adiante, é de suma importância trazer à tona discussões acerca da distinção entre o que é “verdade” e o que é “fato”. Antes, porém, de nos aprofundarmos nessa questão, consideramos pertinente a retomada de dois conceitos centrais: *fake news* e pós-verdade.

Uma mentira repetida mil vezes torna-se verdade?

Embora sejam termos já bastante difundidos no dia a dia, sob o ponto de vista teórico, *fake news* e pós-verdade ainda são conceitos que merecem ser discutidos, tendo em vista sua constante atualização. No caso do primeiro, em especial, há uma apropriação indevida, muito recorrente: determinadas figuras públicas acusam seus opositores como divulgadores de *fake news* com o objetivo de desacreditá-los, mesmo quando essas pessoas não incorrem em divulgação de inverdades. Logo, não é o combate a *fake news* que se opera nesse caso, mas o ataque a determinados enunciadores, não importando o conteúdo do que divulguem.

Conceitualmente, *fake news* corresponde a qualquer conteúdo supostamente informativo cuja veracidade é questionável e que pretende, de

alguma forma, tornar-se “viral”, isto é, tornar-se amplamente conhecido e atingir o maior número de pessoas. Nesse sentido, nem sempre se trata da divulgação de mentiras completas, o que as tornaria mais facilmente identificáveis, da mesma forma que nem sempre visam à manipulação da opinião pública, embora essa finalidade tenha se tornado cada vez mais frequente.

Apenas para exemplificar a diversidade daquilo que pode induzir a erros sobre uma realidade, uma informação pode ser falsa em sua totalidade ou apenas parte de seu conteúdo pode ter sido falseado ou mesmo pode vir acompanhada de conclusões precipitadas a respeito daquilo que é divulgado. Há, ainda, a possibilidade de utilização de manchetes e de imagens sensacionalistas que orientam interpretações equivocadas sobre o que é divulgado, mesmo quando não há nenhuma incorreção no todo. Nesse caso, parte-se do pressuposto de que a maioria das pessoas costuma divulgar aquilo que as impacta mesmo antes de concluírem a leitura de todo o texto.

Além desses aspectos, cabe refletir sobre o aforismo “os fins justificam os meios”. São frequentes os casos de pessoas que, mesmo diante da correção de equívocos – para não dizer mentiras –, preferem sustentar aquilo que é notadamente inverídico ou que é, no mínimo, questionável em nome de um “bem maior”. Este, por sua vez, não necessariamente se relaciona àquilo que factualmente traria benefícios à população, mas, aparentemente, é definido em virtude do que justificam as ideologias de quem passa adiante o conteúdo falso. Afinal, “Nem a palavra deliberadamente falsa é absolutamente falsa e sempre pressupõe uma instância que a compreende e a justifica, ainda que seja na forma ‘*no meu lugar, qualquer um mentiria*’.” (BAKHTIN, 2016, p. 105).

No tocante ao conceito de pós-verdade, esclarecemos que não se trata de um fenômeno completamente novo. Entretanto, assume, em nosso tempo, uma conotação única, pois encontra, nos meios tecnológicos atuais, formas de se constituir e de se perpetuar em velocidade surpreendente.

Ao nos referirmos à pós-verdade, levamos em consideração cadeias discursivas que alteram a percepção de mundo de um percentual significativo da população por conseguir se manter em evidência tanto quanto os próprios fatos. São narrativas que oferecem uma visão limitada – por ser distorcida ou manipulada ou por ignorar os fatos – e alternativa em relação à realidade e que atendem a propósitos ideológicos bem definidos, embora, às vezes, bastante discretos, pois se vendem como “verdades ocultas”, que seriam acessíveis apenas ao seleto grupo capaz de enxergar o que a mídia e outras instituições querem esconder.

Em princípio, não há um vínculo direto entre *fake news* e pós-verdade. Há muitos mecanismos por meio dos quais se constroem versões alternativas para a realidade: o revisionismo histórico, a relativização da verdade, o surgimento de ideias divergentes na ciência, a mudança de interpretação veiculada por instituições oficiais – como a academia e os governos –, o surgimento de teorias conspiratórias, o apoio de pessoas consideradas autoridade em determinado assunto.

O estabelecimento de uma “realidade paralela” requer que o discurso de pós-verdade ganhe espaço considerável entre a população, e isso pode ser alcançado pela exposição de grande parte do público a *fake news* que endossem essa versão. Assim sendo, por força de sua rápida transmissão, aparentemente mais relevante que a própria realidade, as *fake news* vão solidificando a construção da pós-verdade.

É o que temos visto a respeito da vacinação contra a Covid-19: comunidades antivacina e grupos políticos têm feito suas ideias atingirem considerável parcela da população, a qual é submetida a um fogo cruzado por ainda não ter noção clara a respeito daquilo que tem ou não validade científica (“se um médico disse x, isso só pode ser verdade”) e, ao mesmo tempo, por não saber em quem acreditar, já que a mídia, a Organização Mundial de Saúde e instituições científicas brasileiras (o Butantan e universidades públicas, por exemplo) são acusados, reiteradamente, de tentarem politizar a pandemia, algo que assume uma

conotação pejorativa e que, portanto, causa desconfiança em relação aos resultados dos trabalhos divulgados. Como aponta Chapman (2017 *apud* SANTAELLA, 2018), há três traços caracterizadores observados em notícias falsas que se propagam pela internet: desinformação, desconfiança e manipulação.

Com efeito, o alto índice de descrença em relação à produção científica já fora apontado no estudo *Wellcome Global Monitor*, 2018 (GALLUP, 2019). Desconfiança e medo (causados pela própria pandemia) são sentimentos favoráveis à aceitação daquilo que nos oferece um terreno seguro, nesse caso, o que confirma nossos próprios vieses, principalmente diante de *fake news* que apelam a sentimentos e crenças. Com isso, gera-se uma predisposição a aceitar “fatos” que convêm à própria percepção de mundo, deixando de observar o que a contraria, mesmo quando há um forte embasamento para que isso aconteça.

Ainda conforme aponta Santaella (2018), quanto mais alguém se aprofunda em assuntos de interesse pessoal e quanto mais tempo passa consumindo aquilo que reforça seus pontos de vista, mais essa pessoa é exposta a visões unilaterais que refletem apenas seus próprios gostos. Afinal, os algoritmos que nos acompanham na vida *on-line* deixam em evidência nossas preferências, relegando a outro plano aquilo que nos contraria, embora deixem a impressão de que a oferta de informações é algo imparcial (SANTAELLA, 2018). Dessa forma, passa-se a, sem perceber, ter acesso a um recorte de mundo alienado e alienante, em que visões divergentes parecem pouco expressivas e, a qualquer momento, o indivíduo pode ser dragado por uma ou outra pós-verdade. Uma vez que isso aconteça, ele se torna mais vulnerável a manipulações que confirmem seus preconceitos e valores.

Convém, portanto, preocupar-se com a formação de cidadãos (auto) críticos, capazes de refletir sobre as próprias práticas e sobre aquilo que as endossa, e não apenas sobre as produções de outros. Assim como a

Covid-19, a pandemia de *fake news* pode nos atingir e nos tornar vetores assintomáticos, mas geradores de consequências cuja potencialidade pode chegar a ser letal.

“Contra fatos não há argumentos”

Habitualmente utilizado como uma espécie de ponto-final em uma discussão, o aforismo “contra fatos não há argumentos” evoca um falso pressuposto: a ideia de que tornar um fato acessível é suficiente para sobrepular, por si só, qualquer discussão em torno de uma questão polêmica. A fim de discutirmos tanto o aforismo que nos serve de mote quanto o conceito de “fato” ou “verdade”, do qual nos serviremos posteriormente para a análise dos dados, recorreremos ao que é proposto por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014).

De antemão, cabe-nos esclarecer que esses autores consideram ambos os conceitos como pertencentes a uma mesma categoria de “objetos de acordo” entre o orador e o auditório, o *real*, os quais podem servir de premissas. Para eles:

[...] na argumentação, a noção de “fato” é caracterizada unicamente pela ideia que se tem de certo gênero de acordos a respeito de certos dados: os que se referem a uma realidade objetiva e designariam, em última análise, citando H. Poincaré, “o que é comum a vários entes pensantes e poderia ser comum a todos”. Estas últimas palavras sugerem imediatamente o que chamamos de acordo do auditório universal (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 75).

Nesse sentido, há *fake news* que se valem exatamente dessa ideia de “objeto de acordo” para “construir um fato” com o objetivo de angariar a adesão de um público que tende a compartilhar essas notícias ao encontrar nelas elementos a partir dos quais se estabelece o acordo. Interessante frisar que, nesse acordo, não há clareza entre os “entes pensantes”, apesar de existir, na cadeia discursiva, um compromisso com a verdade, ao

menos enunciativamente falando, haja vista que nenhuma notícia falsa se vende como falsa. Além disso, é preciso considerar que nem todos os compartilhadores agem com o propósito de disseminar notícias falsas. Há, inclusive, os que, ao fazerem isso, têm a intenção de cumprir um papel social de forte relevância: alertar amigos quanto ao que pensam ser real e, na maioria das vezes, urgente.

Consideramos que esse pressuposto argumentativo ancora a veiculação do discurso negacionista em relação às vacinas – e a outras medidas – contra a Covid-19, conforme se poderá observar, mais adiante, na análise dos dados. Para tanto, basta que seja encontrado um auditório que aceite esse “contrato” e, a partir daí, inicia-se o processo de buscar a adesão de outros ouvintes/leitores a respeito de determinadas conclusões, mesmo que infundadas. Ademais, esse tratamento também se justifica quando um assunto ou um fato, antes aparentemente consensual, vem a se tornar um “assunto em questão” (GRÁCIO, 2010) justamente porque sobre ele são levantadas dúvidas a partir de “informações” falsas.

[...] numa argumentação, os participantes procuram *fazer prevalecer regras e pressupostos de interpretação que derivam de um determinado modo de ver e de perspectivar*: argumentamos quando, de uma ou outra maneira, é da ordem dos princípios – e da sua importância prática – que, em última instância, ela remete” (GRÁCIO, 2010, p. 57, grifos do autor).

Assim, ao oferecerem outras perspectivas em relação ao que é considerado realidade factual, estabelecida com base em procedimentos metodológicos e epistemológicos advindos da ciência, é frequente que as *fake news* apelem aos princípios mais íntimos dos indivíduos aos quais se dirigem. Dessa maneira, saímos de uma instância consensual, na qual bastaria expor os dados, para outra de ordem argumentativa.

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), “fatos” podem perder seu estatuto normalmente em duas hipóteses: quando são levan-

tadas dúvidas no seio do auditório ao qual foi apresentado e quando este é ampliado e surgem membros reconhecidamente capazes de contestar a proposição. É precisamente o que tem ocorrido com a pandemia de *fake news* a respeito da Covid-19 e da vacinação, que encontra suas próprias variantes em nosso território.

Por um lado, sua presença constante consegue inocular dúvidas no seio de um auditório incalculavelmente amplo, como o das redes sociais e dos grupos de mensageiros (como WhatsApp e Telegram), em relação ao conhecimento científico validado, fazendo com que um crescente número de pessoas passe a duvidar do discurso proveniente de pesquisadores e de instituições que gozam de crédito, isto é, dos fatos que eles propõem à população. Por outro lado, temos visto profissionais da saúde e autoridades públicas assumindo posicionamentos contrários ao discurso científico baseado em evidências, e isso acaba por promover visões alternativas ancoradas, quando muito, no anedótico, como se opiniões pessoais sobre saúde ou a mera observação sem método científico tivessem o mesmo peso de estudos metodológica e eticamente desenvolvidos (ou, no caso da Covid-19, em pleno desenvolvimento). Com esse procedimento, esses profissionais da saúde e autoridades públicas também promovem negacionismo. É o que se tem visto na promoção do discurso do tratamento precoce contra a Covid-19, o qual tem sido apontado por diversos estudos da área da saúde como ineficaz. Em meio a esses discursos discordantes, onde estaria a “verdade”, então?

Em relação à “verdade”, propõem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 77, grifos dos autores): “[...] designar-se-ão de preferência com o nome de *verdades* sistemas mais complexos, relativos a ligações entre fatos, que tratem de teorias científicas ou de concepções filosóficas ou religiosas que transcendem a experiência”. Ao traçarmos um paralelo entre essa afirmação e o conteúdo das *fake news* que, em alguma medida, é inconsistente e, portanto, não pode ser validado por teorias científicas, compreendemos a recorrência ao apelo para relações de ordem religio-

sa (ou vinculadas a outros sistemas de valor, como o posicionamento político-partidário) para relativizar resultados evidenciados por pesquisas científicas. Assim, atacam-se sistematicamente os fatos, evitando a criação desses sistemas complexos que os conectam.

Isso é visível, por exemplo, ao se multiplicarem “informações” falsas a respeito dos cuidados em relação à Covid-19, como o uso de máscara, e à vacinação contra essa doença. Com essa multiplicação viralizada, vai-se construindo um discurso de pós-verdade que, aos poucos, pode ocupar o *status* de verdade para considerável parte da população, que age multiplicando o alcance desse fenômeno.

Ampliação de letramentos + aplicação de vacina = tratamento eficaz no combate a pandemias

Os dados trazidos para análise foram gerados a partir de um processo de acompanhamento de perfis públicos pertencentes a redes sociais, como o Twitter, e de grupos de Telegram abertos. A fim de não comprometer a integridade daqueles que postaram ou repostaram informações falsas, qualquer identificação foi apagada (foto e nome, por exemplo). Ademais, não proferimos nenhum juízo de valor relacionado aos indivíduos. Só analisaremos o discurso-texto divulgado, oferecendo interpretações com base no referencial teórico a respeito do qual discorreremos. Por fim, esclarecemos que os dados das figuras 1 e 2 provêm de uma *thread* bastante longa, razão pela qual não será possível reproduzi-la integralmente. Destacaremos apenas algumas postagens presentes nela.



Na figura 1, verificamos que essa *thread*, publicada em uma página² que já havia alcançado 5.881 *tweets* até o momento em que o print da tela foi feito, é iniciada com um título conciso e em caixa alta (VACINAS E ABORTOS: O QUE PENSAR?). Tal escolha não é aleatória. Ela tem o objetivo de capturar a atenção de leitores interessados nesses temas. Na *thread* em foco, porém, não é apenas a relevância temática nem a associação entre esses dois elementos centrais que estão em jogo, mas a promessa de acrescentar ao leitor algo que, possivelmente, ele não tem: “o que pensar” sobre essa relação. Subjaz dessa formulação linguística a ideia da “verdade messiânica”, única, e ela é muito atrativa a diferentes grupos de leitores.

Além disso, faz-se necessário observar outros elementos semióticos a fim de que possamos reconstruir, ao menos em parte, tanto o alcance da sequência de *tweets* quanto algumas associações que serão recor-

33

rentes ao longo dessa *thread*. Cabe notar que as postagens demonstram bastante engajamento daqueles que seguem a página: 160 comentários, 315 compartilhamentos, 1.151 *likes*: isso é bastante expressivo para um perfil que se opõe ao discurso científico. Outro fator que confirma essa afirmação é o número de curtidas (69) e de compartilhamentos (16) que já começa a ganhar amplitude apenas 14 minutos após a postagem. Para o leitor mais incauto, isso pode significar que o discurso veiculado possui credibilidade, pois, do contrário, não teria tamanha (nem tão rápida) repercussão.

Interessante observar também que a pergunta que serve de mote à sequência de postagens é respondida por meio de recursos visuais: emojis de caveiras cruzadas, que representam morte, e um de demônio. Isso sugere que vacinas e aborto estão relacionados negativamente, uma vez que promovem a morte fundamentada numa perspectiva “diabólica”, anticristã. Busca-se, por meio de uma combinação multissemiótica (título conciso em caixa alta, emojis, visibilização do alcance), reforçar a captura da atenção do leitor, o qual, por sua vez, está encapsulado, no corpo do fragmento de texto, pelo uso do pronome “você”, outra estratégia que aproxima autor/leitor, pois remete a uma conversa entre pares. Ainda nesse fragmento, o autor se posiciona como alguém que pode conduzir o leitor aos “fatos” – nesse caso, tidos como “a verdade” a que, provavelmente, o leitor almeja chegar, tendo em vista um tema tão complexo quanto o da relação entre vacinas e abortos em meio a uma pandemia. Isso justifica o cumprimento de algumas ordens iniciais: “[...] se acomode [...] me acompanhe”.

O autor parte do pressuposto de que o leitor, interessado nos elementos expostos no título e que tenha interesse de “[...] julgar melhor as situações morais as quais temos sido expostos, de maneira absolutamente leviana”, continue a leitura embora se trate de uma *thread* que já se inicia com a promessa de ser longa e também de ser “apenas a primeira”. Relevante observar, especificamente nesse trecho, que a escolha lexical – “situações morais”; “temos sido expostos”, “maneira absolutamente

leviana” – funciona como “gancho” para obter a adesão do leitor que se preocupa com moralidade, que está se sentido exposto e que considera haver leviandade na condução do tema em foco. Temos, portanto, na materialidade linguística dessa postagem, o reforço da estratégia do estabelecimento de elementos comuns entre autor e leitor.

Outro aspecto a observar na Figura 1 diz respeito à criação de dois grupos: no primeiro, estão o autor do *tweet* e o leitor, marcado como “nosso leitor”; no segundo, representantes de “uma possível indústria do aborto”, “esquerdistas e farmacêuticas”. Essa delimitação de grupos retoma a polaridade: o bem contra o mal. Para ilustrar essa ideia, o autor, na sequência, trata de algo “consensualmente reconhecido”, operando na lógica do “fato para o qual não há argumentos contrários plausíveis”, e acrescenta a ideia de que a “ética cristã” contraria “interesses pseudo-científicos de liberdade bestial”, a exemplo de “Josef Mengele com Hitler, famoso médico que fez estudos inaceitáveis com seres humanos”. Toda essa articulação entre elementos da religião, da história e da pesquisa está a serviço de quê? Vejamos a seguir.

Figura 2 – Thread vacinas e aborto (cont...)



Fonte: Silva (no prelo)

A figura 2 apresenta alguns *tweets* que reverberam a ideia de que a “ciência”, “estudos básicos”, “pesquisas” fazem “uso de células humanas”, “células [...] obtidas a partir de rins de feto” para a criação de “medicações novas”, “vacinas”. Esses elementos servem ao propósito de confirmar as ideias do título (VACINAS E ABORTOS: O QUE PENSAR?) e, ao destacar essa confirmação, oculta-se o fato de se tratar de aborto espontâneo, criando-se o falso pressuposto de que abortos serão provocados para a produção de um número exorbitante de vacinas, compatível com o tamanho da pandemia por Covid-19. Em suma, a verdade do fato A (células de aborto), combinada com a crença S (aborto é pecado; logo, cristão é contra aborto), acarreta a verdade do fato B (apoiar a vacina contra Covid-19 significa apoiar o aborto).

Esse tipo de postagem voltou a circular mesmo após diversos pesquisadores e sites terem se posicionado em relação aos elementos factuais manipulados, a exemplo da notícia “Tuíte engana ao afirmar que vacinas usam células de fetos abortados”, de 24 de julho de 2020 (UOL, 2020). Além disso, fica a pergunta: o que torna o(s) autor(es) da postagem os bastiões da fé cristã? Uma vez que o catolicismo está incluso no cristianismo, esse tipo de discurso não poderia ser apoiado por católicos – embora isso ocorra, seja por desconhecimento em relação à posição do Vaticano, na figura do Papa Francisco, seja por considerarem o líder religioso incompetente, quiçá uma espécie de anticristo –, afinal a Igreja Católica, oficialmente, defende o uso das vacinas, mesmo as derivadas das linhas de células HEK 293 (cf. REUTERS, 2020).

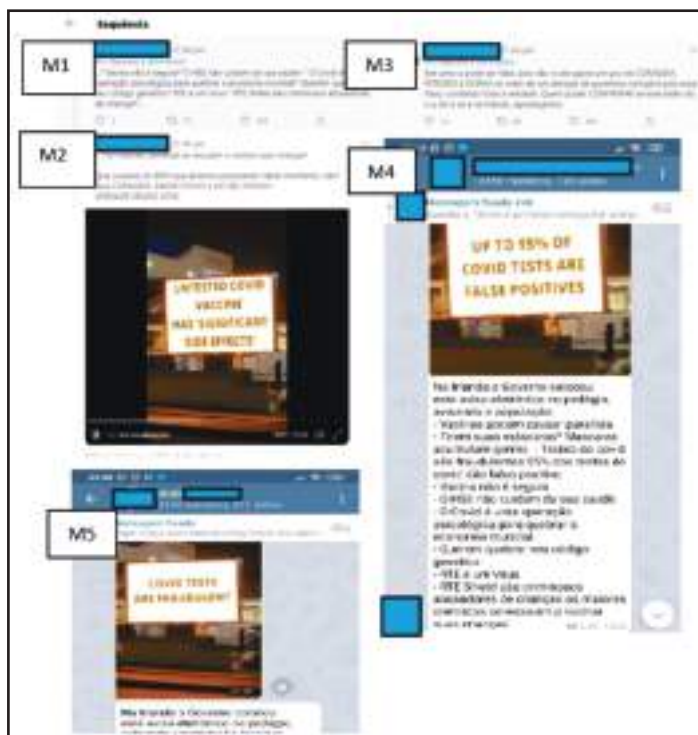
A esse ponto, faz-se necessário mencionar que a página de Twitter é administrada por um grupo de médicos que prefere permanecer no anonimato, segundo dizem, para evitar retaliação em decorrência das ideias por eles defendidas, as quais rivalizam, em grande parte, com o discurso oficial da ciência. Ademais, enquanto estava no ar, foi possível identificar que essa página era seguida por perfis pessoais de outros profissionais da saúde. Esse esclarecimento se faz necessário porque tais fatores contribuem para a construção da aceitabilidade dos posicionamentos defendidos

pela página perante o grande público. Afinal, partiram de profissionais com formação suficiente para serem considerados especialistas; logo, suas opiniões podem assumir a conotação de “fatos” diante do auditório.

Isso posto, verificamos que, nos *tweets* da Figura 2, para sustentar o posicionamento contrário à vacina, desenvolve-se um raciocínio por causa e consequência (ou causa e efeito) com uma única e frágil base factual (vide *tweets T4 e T5*): se esse é o resultado do experimento de número 293, é porque houve outros 292, os quais supostamente precisariam de outros “fetos mortos” para serem desenvolvidos, mas cujo número total seria ocultado, além de estar aumentando, pois haveria experimentos “posteriores” – como se não fosse possível utilizar células diferentes de um mesmo “corpo” ou mesmo replicá-las. Ao proceder dessa forma, fica clara a tentativa de estabelecer um fato em acordo com o auditório: quanto mais experimentos mais fetos “são” mortos para realizá-los. Embora o verbo “ser” não apareça explicitamente, é plausível considerar que o autor das postagens visa estabelecer também um outro fato: os abortos são causados para que haja material disponível, pois haveria uma “clara indústria do aborto” (T6).

Se a página dialoga apenas com seus pares ideológicos, aumenta-se a possibilidade de que aceitem essas premissas nas quais se sustentaria a “verdade” buscada pelo autor e por seus leitores: tomar determinadas vacinas seria um ato desumano, antiético e anticristão. Por fim, ainda é possível observar o índice lexical “clara”, que qualifica “indústria do aborto” (T6), pois evoca a hipótese conspiracionista de que sua existência seria algo de fácil identificação, ou seja, quem não percebe essa “verdade” não o faz porque não quer. Mais uma vez, fica evidente uma dualidade: nós, os cristãos, defensores da verdade e praticantes da ciência real, vemos (e denunciemos) o que está claro *versus* eles (cientistas?), que “defendem interesses pseudo-científicos de liberdade bestial” (Figura 1). A mentira é atribuída ao outro, mesmo que haja evidências que demonstrem o contrário. Em outras palavras: há uma tentativa de constituição de pós-verdade cujo objetivo final é persuadir mais pessoas a não se imunizarem.

Figura 3 – Letreiro na Irlanda



Fonte: Silva (no prelo).

A Figura 3 representa o alcance de postagens/mensagens amplamente divulgadas pelo Twitter (**M1**, **M2** e **M3**) e pelo Telegram (**M4** e **M5**) por volta do dia 27 de janeiro de 2021. Para ilustrar seu alcance, há prints de um perfil da rede social e de dois grupos do mensageiro citado (ambos com milhares de membros), os quais foram feitos praticamente no mesmo momento. Como se pode notar, rapidamente, essa *fake news* “saltou” de um “organismo social” para outro e passou a ser acompanhada por um texto, além do que se encontra no letreiro, a fim de sintetizar seu conteúdo: “Na Irlanda o Governo colocou este aviso eletrônico no pedágio, avisando a população [...]” (**M4** e **M5**). Isso ilustra o efeito viral das *fake news*, bem como a tentativa de construção de uma cadeia discursiva que visa ao estabelecimento de um discurso de pós-verdade ao

articular, numa única teoria conspiratória, uma série de outras pseudoinformações divulgadas a respeito da Covid-19, de medidas de prevenção à doença e da vacinação.

Esse enunciado de abertura busca ativar um imaginário de que os “Governos” de países da Europa (a Irlanda, no caso) são mais responsáveis, honestos e organizados, evocando uma percepção positiva em relação a suas atividades, ou seja, uma contrapartida em relação ao Estado brasileiro: visto como irresponsável, corrupto e desorganizado. Sendo assim, deveríamos nos espelhar no “exemplo” irlandês, cuja autoridade pública teria passado a evidenciar todas as “mentiras” divulgadas em relação à pandemia com vistas a preservar a saúde de sua população.

Importante destacar que o usuário de Twitter, logo após publicar **M1** e **M2**, demonstra consciência em relação à possibilidade de o conteúdo ser falso (**M3**), conforme vemos em: “Até acho q pode ser fake”; entretanto, isso não o inibe, pois considera o autor do letreiro alguém de “CORAGEM”, “ÍNTEGRO” e “DIGNO”. Além de ignorar a possibilidade de estar divulgando inverdades, o pedido que faz aos leitores (“Quem puder CONFIRMAR”) não se relaciona à confirmação (ou não) do conteúdo divulgado, mas ao local em que estaria o letreiro e à tradução dos dizeres. O índice lexical “agradecemos” revela, ainda, que o escrevente divide a responsabilidade enunciativa com outros, os quais por ele estariam sendo representados. Esses outros, provavelmente, são pessoas que concordam com o discurso de que é válido divulgar falsidades se isso levar ao já citado “bem maior” (“ousadia do BEM”. “CORAGEM”, “AMOR CÍVICO”, “AO SEU POVO”, “VERDADE SENDO DITA”).

Tal (re)ação, por sua vez, remete a um discurso de ideologia nacionalista, compartilhado com os visitantes do perfil, acirrando ainda mais a polarização entre “nós, os defensores da pátria e do povo *versus* eles, os inimigos”. Além disso, cria-se o falso pressuposto de que aquilo que se sabe sobre vacinação e sobre prevenção da Covid-19 são “mentiras”

proferidas por quem está empreendendo uma “operação psicológica para quebrar a economia mundial”, “criminosos abusadores de crianças”.

De M1 a M5, também vemos a tentativa do(s) autor(es) do letreiro de validação do discurso de pós-verdade por meio de uma exemplificação extremamente genérica, mas que possui forte apelo ao público: “os maiores cientistas se recusam a vacinar suas crianças”. Nessa afirmação, o pressuposto é: se os *maiores cientistas* não confiam na vacina, ninguém mais deveria confiar; porém, não é apresentada nenhuma comprovação de que essa afirmação seja verdadeira. Inclusive, ao contrário do que ocorre nas interações presentes nas figuras 1 e 2, não são apresentadas sequer fontes que possam ser acessadas.

Os dados analisados tornam evidente a existência de alguns princípios adotados na elaboração/divulgação de *fake news* que visam à desestabilização do debate público a respeito da Covid-19, da imunização e das medidas preventivas. Em primeiro lugar, parece ser parte do *modus operandi* tornar aquilo que é consensual na comunidade científica um “assunto em questão”. Isso ocorre ao perspectivar o conhecimento construído por meio de um contradiscurso, como algo que se opõe a princípios como a “fé” e a crença numa “nova ordem” mundial que anseia o controle da população, e não o seu bem-estar. Nesse sentido, cientistas, governos, mídias, universidades e outras instituições seriam um “inimigo” a ser enfrentado, pois atacam os valores da sociedade. Em segundo lugar, busca-se estabelecer, com os grupos aos quais o conteúdo se dirige, um corpo de “fatos” que servem de pressupostos para validação desse tipo de discurso. Por fim, busca-se demonstrar a correlação entre estes (como no letreiro), objetivando elaborar um nexos capaz de estabelecer uma narrativa de pós-verdade, em que: (i) a Covid-19 e seus efeitos no mundo seriam uma forma de manipular a população; (ii) as medidas preventivas seriam ineficazes; (iii) as vacinas que vêm sendo desenvolvidas seriam o resultado de pesquisas moralmente questionáveis.

Considerações finais

Da análise empreendida e do levantamento teórico realizado, ratificamos a urgência de aplicação de propostas de formação de leitores críticos, capazes de opor, aos discursos veiculados por *fake news*, sua contrapalavra. Nessas propostas, parece-nos fundante haver tanto a identificação dos elementos aqui destacados (e de outros que, na brevidade deste capítulo, não conseguimos abordar) quanto o estímulo para o desenvolvimento de respostas embasadas cientificamente que possam enfrentar discursos que põem em risco a saúde global, ao apregoarem inverdades que se utilizam de nossas próprias fragilidades para viralizarem.

Nesse sentido, consideramos importante, como parte do tratamento eficaz e consequente processo de imunização desses “viraís”, investir em abordagens educacionais com enfoque em multiletramentos, não só em contexto escolar (mas principalmente), capazes de formar leitores críticos tanto no tocante à apropriação de recursos tecnológicos quanto em relação à compreensão dos discursos subjacentes aos textos que circulam livremente em mensageiros e redes sociais.

Com base nisso, são salutares discussões fundamentadas teoricamente em torno da construção sociocientífica daquilo que consideramos **fatos** e **verdades** , bem como a respeito dos mecanismos operados por *fake news*, a fim de desestabilizar consensos na promoção de realidades alternativas a partir das quais são construídas as pós-verdades. Propomos como alternativa a adoção de algumas noções provenientes dos estudos de argumentação calcados na Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca em diálogo com outros aportes teóricos aqui abordados, dos quais destacamos, uma vez mais, o conceito “assunto em questão”, trazido da abordagem da interação argumentativa proposta por Grácio (2010), uma vez que, conforme demonstramos, esses aportes oferecem potencial para elucidar por que algumas temáticas relacionadas à pandemia por Covid-19 conseguem despertar tanto interesse e engajamento, inclusive acirrando vieses ideológicos capazes de ampliar a polarização do debate público atual.

Diante dessa discussão, que nem de longe está esgotada, ressaltamos que o alto poder de contágio/transmissão gerou a presença da Covid-19 nos diferentes países do mundo muito rapidamente, e as consequências dessa doença, embora variadas em função do poder/articulação/eficiência de resposta dos governos de cada país, são devastadoras também em dimensão global. Igualmente rápida e global é a disseminação das *fake news*, e potencialmente devastadoras podem ser suas consequências. É por essa razão que, embora neste capítulo tenhamos analisado dados de páginas brasileiras com *fake news* sobre Covid-19, compreendemos que, metonimicamente, essa representação pode oferecer pistas do que ocorre pelo mundo afora. Não se trata, pois, de uma “epidemia” brasileira. É pior: uma *pandemia da desinformação*.

Referências

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

GALLUP. Wellcome Global Monitor – First Wave Findings. 2019. Disponível em: <https://wellcome.org/reports/wellcome-global-monitor/2018>. Acesso em: 22 fev. 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

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

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da 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.

KLEIMAN, Angela B.; GRANDE, Paula Baracat de. Intersecções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 11-30, jan./jun. 2015.

KLEIMAN, Angela B.; SITO, Luanda Rejane Soares. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificação do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 169-198.

KLEIMAN, Angela B.; SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo. Letramento crítico em contextos de crise: o papel da escola na era da pós-verdade e de *fake news*. In: KERSCH, Dorotea Frank *et al.* (org.). **Letramentos na, para e além da escola**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 29-55.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

REUTERS. Após crítica de grupos antiaborto, Vaticano defende uso de vacina contra Covid. **Folha de São Paulo**, 22 dez. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/12/vaticano-permite-o-uso-de-vacinas-contracovid-19-feitas-com-tecido-de-fetos-abortados.shtml>. Acesso em: 28 fev. 2020.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018 (KINDLE).

SANTOS, Kássia Nobre dos. **Em busca da credibilidade perdida: a rede de investigação jornalística na era das *fake news***. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

SILVA, Francisco Geoci da; TINOCO, Glícia Azevedo. Multiletramentos em Tempos de Crise: a escola contra as *fake news*. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; COSTA, Renata Ferreira. **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher, 2019. p. 189-210

SILVA, Francisco Geoci da. **Multiletramentos: princípios de imunização contra *fake news* e pós-verdade**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Ainda no prelo.

UOL. Tuíte engana ao afirmar que vacinas usam células de fetos abortados. **Uol Notícias**, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/comprova/ultimas-noticias/2020/07/24/tuite-engana-ao-afirmar-que-vacinas-usam-celulas-de-fetos-abortados.htm>. Acesso em: 28 fev. 2021.

ESCRITA ACADÊMICA, ARGUMENTAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES

Dorotea Frank Kersch
Emily Haubert Klering

Introdução

Nós somos o resultado de nossas experiências. As pessoas com quem convivemos e as obras que lemos deixam marcas na nossa identidade. Pense na areia da praia, e de como as passagens de pessoas e animais ficam marcadas por lá. Tampouco nós somos um produto isolado. Somos impactados e transformados pelas conversas e debates que temos, pelos livros que lemos, pelos filmes a que assistimos, pelas músicas que ouvimos. Estamos sendo constantemente expostos a novas formas de ver o mundo e a novas formas de retratar esse mundo. Diferentes palavras para descrever o que percebemos, diferentes formas de comunicar nossas opiniões e nos posicionarmos. Nossas experiências também exercem um papel importante quando falamos de escrita acadêmica, afinal, escrita é um ato de identidade. Assim como as diferentes pessoas com quem nos relacionamos deixam características que vão formando e moldando quem somos, como uma bela colcha de retalhos, os diferentes discursos aos quais fomos expostos vão forjando a maneira como nos comunicamos, e nossa escrita acaba não sendo algo exclusivamente nosso. Somos, pois, o resultado de nossas diferentes leituras, dos textos com que interagimos.

A nossa escrita é o resultado de todas as nossas experiências e, assim como nós evoluímos no decorrer do tempo, nossa escrita também se modifica em consequência de novas experiências e novos letramentos, novos discursos com que entramos em contato.

Com essas novas experiências, vão se formando múltiplas identidades, que também vão se modificando ao longo do tempo. Nossos diferentes ‘eus’ entram em ação nas mais variadas situações do nosso dia a dia. Afinal, não é novidade dizer que somos seres adaptáveis, que moldam suas identidades de acordo ao contexto no qual se está inserido. Olhando com cuidado, é possível perceber que agimos diferentemente quando estamos sentados na sala com a família no fim do dia, quando estamos com um grupo de amigos ou quando participamos de um evento dentro da universidade. Em cada uma dessas situações, adotamos uma identidade, um posicionamento específico que faz sentido naquele contexto; conseqüentemente, buscamos diferentes vozes na nossa memória à medida que vamos interagindo. Se adotássemos uma postura mais séria e começássemos a citar teóricos no meio de uma roda de amigos em um sábado à noite, por exemplo, nos olhariam de forma estranha, afinal, tal comportamento não se encaixa em uma conversa casual. Sempre consideramos a quem estamos nos dirigindo, como veremos mais adiante. E frequentemente voltamos às nossas experiências para construir nossos argumentos.

Assim também acontece com a escrita acadêmica. Como disse uma orientanda nossa quando recebeu *feedback* de sua monografia: “mas essa não sou eu!”. Sim, na universidade, é necessário que o aluno se aproprie de outras vozes que não são suas, vozes que estão, por exemplo, nos textos que leram. Não basta trazer um argumento, é preciso se apropriar de um outro discurso. Significa que trabalhar a escrita acadêmica na perspectiva dos letramentos acadêmicos é compreender leitura e escrita como práticas sociais que variam de acordo com o contexto e a cultura em que ocorrem e de acordo com o gênero.

Em nossos estudos, adotamos uma perspectiva interacional de linguagem, em que a escrita é sempre dialógica, pois escrevemos para agir no mundo social, para fazer coisas concretas por meio da leitura e da escrita. Não escrevemos por escrever, nós interagimos por meio de gêneros. E escrevemos para sermos lidos, por isso o *feedback* é tão importante: do professor ao que o aluno escreve; do aluno em relação ao que lê e discute na sala de aula. Também adotamos, em nosso grupo de pesquisa¹, uma concepção social de aprendizagem, pois temos a convicção de que aprendemos o tempo todo, na nossa relação com os outros. Além disso, entendemos que precisamos promover atividades em que a colaboração seja exercitada, uma vez que a colaboração criativa com textos, ferramentas e tecnologias midiáticas e digitais é vital para dar sustentação ao desenvolvimento profissional do educador contemporâneo. Somente a sua passagem pela experiência permitirá que suas crenças, muitas vezes cristalizadas, possam ser ressignificadas, e ele, de fato, possa querer mudar em sala de aula. Essas concepções subjazem a este texto.

O objetivo deste capítulo é analisar como alunas de um programa de pós-graduação em linguística aplicada constroem seu discurso e suas identidades, assim como ponderar sobre a maneira como as experiências que mencionam em seus textos influenciam seu percurso argumentativo. Este capítulo encontra-se dividido em cinco seções. Após esta introdução, apresentaremos alguns pressupostos teóricos, discorrendo sobre letramentos acadêmicos, identidades e os demais pilares que fundamentam nossas análises. Em seguida, exporemos o contexto no qual os dados foram gerados para, logo depois, apresentar a análise de dados e, por fim, as conclusões e ensinamentos propiciados pela presente pesquisa.

¹ Grupo de pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades – FORMLI. Desenvolve pesquisas na área da Linguística Aplicada, com foco na formação de professores e a constituição de identidades.

Letramentos acadêmicos, argumentação e identidades

Muito já foi estudado sobre as diferentes camadas de um texto e a multiplicidade de informações passíveis de análise. Recentemente, Lenette *et al.* (2018) e Thibaut e Curwood (2017) pesquisaram sobre tais camadas em produções multimodais (textos com fotos e vídeos) e, há mais de duas décadas, Ivanič (1998) já falava sobre as crenças, relações de poder e tipos de discurso que permeiam um texto, demonstrando que as palavras escritas não são rasas, tampouco ocorrem no vácuo, mas há razões para estarem ali (por exemplo, termos rebuscados para tentar alinhar um texto ao linguajar padrão acadêmico; posicionamentos tomados a partir da leitura de outros materiais, das vozes de outros indivíduos; assim por diante). Um aspecto que Ivanič traz em *Writing and Identity* é a relação entre leitor e escritor. Algumas das escolhas discursivas do escritor são profundamente conectadas com o contexto no qual a escrita foi produzida, considerando o leitor e adequando-se tanto ao público quanto ao ambiente de produção. Ao estudar um texto, é importante lembrar que nossas palavras sempre são influenciadas pelas pessoas a quem estamos nos dirigindo, pelos discursos típicos dessa comunidade, e pela forma como desejamos nos posicionar diante dos destinatários (KESLER, 2012).

A escrita, como dissemos, é dialógica (BAKHTIN, 1981), em que leitor interage com o texto e com o seu autor. O dialogismo bakhtiniano é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido para o texto, que se constrói a partir da interação entre os sujeitos (leitores/escritores) e o próprio texto. Nesse sentido, Lillis (2003), por exemplo, argumenta a favor de uma escrita em que o *feedback* dê lugar ao *talkback*. Ou seja, a partir da escrita do aluno teria de se instaurar um verdadeiro diálogo do professor com o texto do aluno, do aluno com a escrita do professor, numa cadeia que se estenderia para além dos objetivos da disciplina. Tal prática é exercitada na docência dos membros de nosso grupo de pesquisa, e transmitida para os docentes em formação. Afinal,

entendemos que produção escrita não significa escrever para a universidade, mas para a vida. Essa noção é compreendida no modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014), que contempla também o modelo das habilidades de estudo e o da socialização acadêmica. No modelo dos letramentos acadêmicos, parte-se da premissa de que leitura e escrita são práticas sociais, de que lemos e escrevemos para agir no mundo social. Nessa concepção, o aluno deve apreender o domínio dos diversos gêneros discursivos, no sentido bakhtiniano, que possibilitarão sua inserção nas diversas disciplinas, como resenhas e outros gêneros que circulam na esfera universitária. Esse modelo está relacionado à produção de sentido, às identidades, ao poder e à autoridade. Como prática social, leva em consideração, também, a história de vida dos alunos, seus processos de letramento anteriores e sua nova realidade, quando é imerso no contexto cultural da universidade, território que precisa ser desvendado e explorado.

Esse novo contexto, pois, vai influenciar a constituição de novas identidades, uma vez que identidade é sempre situada. Por essa razão, as palavras que usamos – oralmente ou por escrito – são influenciadas pelo nosso interlocutor presumido, os discursos que determinada comunidade privilegia e como queremos nos posicionar dentro dessa comunidade. (KESLER, 2012). Escrever na academia significa aprender a ser determinado tipo de pessoa (“eu não sou essa pessoa”), interagindo com nossos pares, que também leem e escrevem, e não apenas desenvolver e demonstrar determinadas habilidades. Além disso, o acadêmico também é uma pessoa completa: ele pensa, ele sente, ele pesquisa e estuda e, no caso das participantes de nossa pesquisa, também trabalha.

Adotar, pois, uma visão social de escrita é compreender que um texto não é apenas definido pelo seu conteúdo, pelas palavras apresentadas, mas também pelas relações entre os participantes daquele contexto letrado e pelas possibilidades de identificação disponíveis para o escritor. Quando compreendemos a linguagem como interação discursiva, muda nosso engajamento com o texto do aluno, com o que o autor tem a nos dizer. Ver

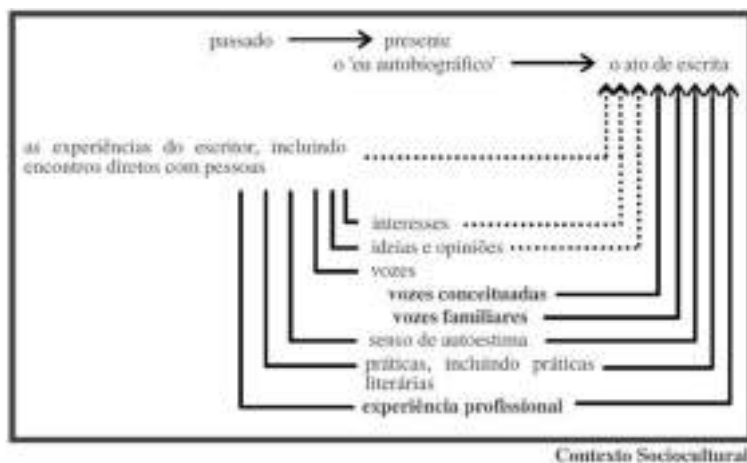
que o professor está interessado efetivamente no que o estudante tem a manifestar pode fazer com que ele tenha outro posicionamento diante do que vai dizer. É aqui que aprendizagem passa a ser um ato de identidade. A escrita e a leitura do aluno passam a ser construção de sentido (e não mero cumprimento de tarefa). Já não são apenas as habilidades de estudo (as questões de superfície, como ortografia, pontuação, vocabulário) que são importantes (não que não sejam, mas não exclusivamente), tampouco o domínio das características do gênero acadêmico, mas o texto do aluno passa a ser visto como integrando um contexto social mais amplo, como parte de um conjunto maior de práticas que caracterizam a escrita acadêmica. Isso varia de um professor a outro, de uma disciplina a outra, de uma área a outra.

Quando se fala de identidades, é sempre importante ressaltar que as identidades de um único indivíduo são múltiplas, expandidas a todo instante. A relação delas com os letramentos também já foi tratada por alguns autores (LEWIS; DEL VALLE, 2008; GARCÍA-PASTOR, 2018). Quando se aprende algo novo ou se associa a alguma comunidade letrada diferente, as identidades mudam e se multiplicam. Ao aprender um novo idioma, por exemplo, o indivíduo pode se associar com os outros falantes daquela língua, descobrir novos termos para manifestar seus posicionamentos, identificar uma maneira diferente de perceber o mundo e assumir uma nova identidade. O termo correto ao falar sobre identidades é justamente esse: assumir. Assume-se uma nova identidade de acordo com o contexto. Por esse motivo, utilizamos o termo no plural, pois identidade não é algo fixo e único. Um único indivíduo assume diversas identidades em momentos diferentes. Como autoras deste capítulo, por exemplo, carregamos as identidades de filha, aluna, professora, amiga, e acadêmica, mas, neste texto, assumimos apenas as que são pertinentes ao momento. Quando se fala com parentes e amigos próximos, se assume uma determinada identidade, moldando-se a linguagem, vocabulário e postura, de acordo com as pessoas com as quais se está interagindo. Quando se fala com professores, orientadores e superiores, se assume uma identidade diferente e se faz uso

de uma linguagem mais formal, com um vocabulário distinto. Em outras palavras, identidade não é algo singular e fixo, mas sim um elemento adaptável, inerente aos indivíduos, e evolui e se expande à medida que novas coisas e novos contextos são experienciados.

Em *Writing and Identity* (Ivanič, 1998), a autora destaca toda a complexidade que é ler e escrever na academia, quando realmente se está pensando em construir sentido junto com nossos alunos. A Figura 1 retrata os diferentes elementos presentes em um texto, independente do tópico sobre o qual o escritor esteja escrevendo. Ivanič (1998) destaca que aquilo que os escritores levam consigo a todo instante, baseado em suas experiências, é igualmente carregado no ato de escrita (o seu ‘eu autobiográfico’). Por serem parte fundamental de sua identidade, as experiências do escritor não poderiam ser deixadas de lado no momento de produção, as suas raízes, de onde ele vem, estão na identidade que traz para o momento da escrita. Por isso a identidade é sempre socialmente construída e está em constante mudança (Ivanič, 1998), pois a história de vida de cada indivíduo está sempre em desenvolvimento; ninguém tem um ‘eu real’ fixo e principal, e isso influencia fortemente como se percebe o mundo.

Figura 1 – O efeito da experiência passada na escrita



Fonte: Ivanič (1998, p. 183, com adaptação das autoras)

Na figura 1 (apenas o que está em **negrito** é nossa adaptação), a autora ilustra como um ato de escrita não acontece no vácuo, mas dentro de um determinado contexto sociocultural. Ela destaca também os aspectos que escritores carregam em seus atos de escrita, mostrando como as pessoas acionam elementos do seu passado enquanto escrevem. Com as flechas pontilhadas, Ivanič quer dar destaque àqueles aspectos da identidade dos escritores que não necessariamente são incluídos explicita ou diretamente em seus textos, eles são dependentes do tipo de escrita, do gênero e do contexto em que está sendo produzida, até porque, muitas vezes, a própria cultura acadêmica rejeita a presença de tais elementos nos gêneros que circulam ali.

Nem sempre, por exemplo, os interesses do escritor são também os da audiência. Às vezes, é necessário escrever algo que não é do seu interesse, mas do leitor, o que é comum dentro das universidades: pode-se não estar interessado em determinado assunto, mas, para fins de avaliação, por exemplo, é necessário escrever sobre ele para seguir com o curso. No aspecto “ideias, opiniões e comprometimentos”, Ivanič inclui as “atitudes, valores e crenças em relação a uma variada gama de problemas, dependendo das experiências do escritor e das pessoas com quem elas se encontraram e por quem foram influenciadas, assim como as alianças que resultaram desses encontros” (Ivanič, 1998, p. 183). Novamente, a autora procura demonstrar o impacto que a experiência e os encontros com outras pessoas exercem sobre as identidades do indivíduo e sobre a sua escrita. A identidade do ponto de vista social já foi estudada anteriormente por outros teóricos (WOODWARD, 2003; DE FINA, 2011, por exemplo), que demonstraram as multifaces do ser humano, enfatizando que as identidades são socialmente construídas (Ivanič, 1998), ou seja, é assumida uma determinada posição, e o repertório interno é analisado à procura de uma identidade que se adeque ao contexto no qual se quer atuar.

Ivanič (1998) exemplifica como todos esses encontros anteriores – com professores, colegas, familiares e estranhos – impactam a escri-

ta; mais especificamente, as vozes dentro de um texto. Essa categoria refere-se também à gramática, às escolhas discursivas, e a sentir-se confortável com determinados gêneros e discursos (Ivanič, 1998). Além disso, as relações interpessoais nos diferentes âmbitos também impactam a autoestima do indivíduo. Mas qual é a relação da autoestima com a escrita? A forma como percebemos a nós mesmos afeta a forma como nos posicionamos em um texto, influenciando o grau de autoridade que daremos a nós mesmos e a forma como nos colocaremos em relação aos outros, incluindo o leitor e os estudiosos que são citados. O último dos elementos apresentados por Ivanič é o que inclui as práticas da pessoa escrevendo, abrangendo também suas práticas literárias. Ao escrever, o indivíduo traz consigo suas experiências e aquilo que lhe é familiar, baseando-se nas práticas com as quais está habituado e que, de alguma forma ou de outra, lhe transmitem confiança.

Os elementos que impactam a escrita acadêmica, ilustrados na Figura 1, auxiliam muito a análise dos textos acadêmicos. Quando se começou a análise dos textos das participantes da pesquisa, que são professoras, percebemos que os dados permitiam ampliar a figura, como veremos mais adiante. Começamos dividindo as vozes em conceituadas e familiares, que, como veremos, nos ajudam a enxergar as diferentes influências agindo sobre o escritor.



Fonte: elaborado pelas autoras

As vozes conceituadas vão além das referências que o escritor utiliza para construir seus argumentos. São as vozes que o escritor – em constante formação – traz para dentro do seu texto e tenta imitar, adotando os estilos de escrita com que se identifica. Relacionam-se com as práticas literárias, uma vez que o estilo de escrita que o escritor tenta imitar é retirado do seu repertório de leitura. Por vozes familiares, entendem-se as vozes das pessoas ao redor do escritor, de seu convívio direto, as vozes e posicionamentos que o escritor toma para si e incorpora como parte de sua escrita.

Somos constantemente influenciados, não apenas pelas opiniões e visões de mundo de terceiros, mas também pelas diferentes formas de expressá-las. Por isso se considerou pertinente separar as vozes em duas categorias, já que são duas influências distintas e com diferentes níveis de prestígio. No contexto acadêmico, como é o caso dos dados deste capítulo, tentar seguir as pegadas de um importante teórico atribuiria mais prestígio ao texto do que espelhar o vocabulário e o jeito de expressar-se de alguém do convívio próximo que não tenha um grau de formação acadêmica tão alto quanto o teórico. O mesmo ocorre com opiniões e posicionamentos. Independentemente, ambas as influências estão lá, assim como as opiniões e perspectivas desses dois contextos, como exemplificado na Figura 2.

Outro elemento que se propõe incluir é a experiência profissional. Essa característica era importante na construção de um texto quando se percebeu, em análises anteriores e na análise dos materiais selecionados para este capítulo, que os autores frequentemente adotam uma perspectiva baseada na sua trajetória como educadores. A experiência profissional pode deixar sinais na escrita e influenciar as visões de mundo do escritor, assim como as interpretações que farão das citações e dos teóricos, como se verá mais adiante.

As Figuras 1 e 2 mostram que as identidades não são construídas

individualmente. São forjadas no coletivo, a partir das interações e dos encontros com outras pessoas e textos. O mesmo ocorre com os textos e a forma de escrever de cada um. Uma obra nunca é resultado apenas da mente de seus produtores. Tome-se este capítulo como exemplo. É o resultado de diversas leituras, de discussões e encontros envolvendo não apenas as autoras, mas outros integrantes do grupo de pesquisa. É resultado também de outros encontros que aconteceram fora do âmbito acadêmico, através de observações da vida cotidiana e assim por diante. São partes que vão se unindo para formar o todo.

Ao longo deste texto, defende-se a ideia de que, em todos os níveis de ensino, do fundamental à pós-graduação, seja promovida uma pedagogia da escrita em que o aluno possa colocar a sua voz (além da dos autores que leu), em que possa defender um ponto de vista que o professor esteja interessado em ouvir (ler), em que, para toda leitura ou escrita, seja dado não só *feedback*, mas também o *talkback*, de modo que a sala de aula seja o espaço em que os alunos explorarão as práticas sociais que moldarão a sua escrita.

Na próxima seção, discutiremos a metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho.

A disciplina oferecida e os dados gerados

Os dados a serem analisados na sequência foram gerados no âmbito da disciplina Estudos de Letramento, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Os alunos que integravam a turma eram professoras e professores da educação básica² e de escolas de idiomas. O grupo era composto majoritariamente por mulheres, autoras das produções aqui estudadas. Por este motivo, quando nos referirmos aos participantes da pesquisa, utilizamos o feminino “as alunas”.

2 Neste texto, ainda que sejam professoras, a partir daqui, vamos nos referir a elas simplesmente como ‘alunas’, que é o papel que desempenham na sala de aula (ainda que sejam inseparáveis da identidade de professora, como veremos ao longo deste texto).

A disciplina objetivava oportunizar a articulação teoria e prática, acompanhada de reflexão. Sendo assim, a turma primeiramente lia os textos sobre o tema da semana, experimentava uma ferramenta digital e refletia sobre o seu aprendizado através da ferramenta ‘diário’, disponível na plataforma Moodle, na qual as aulas eram postadas. A aula na qual os textos analisados neste capítulo foram produzidos tratava de implicações teórico-metodológicas dos estudos de letramento para o ensino da leitura e da escrita. Os artigos lidos foram Leu *et al.* (2013) e Castanheira *et al.* (2007). Como atividade prática, precisavam contar uma história de letramento que consideravam singular, utilizando a ferramenta livros digitais. Por fim, as alunas deveriam elaborar o diário, seguindo o roteiro de perguntas elaborado pela professora, posicionando-se criticamente em relação aos textos, além de relacioná-los à sua prática docente.

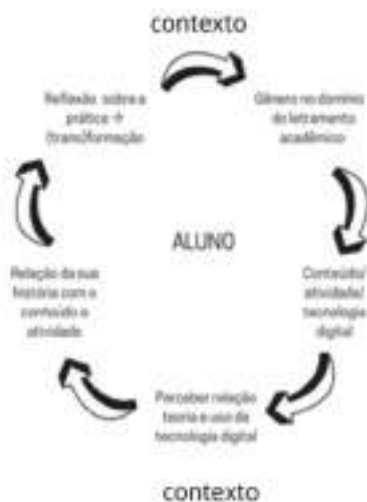
Para a escrita deste capítulo, por uma questão de espaço, foram selecionados os textos dos diários de apenas três alunas. Seguindo princípios éticos e buscando preservar o anonimato das pesquisadas, todos os nomes foram modificados. Tais dados são analisados à luz da teoria de escrita e identidade de Ivanič (1998), adotando-se uma visão ecológica de letramento, a qual percebe a identidade do escritor como construída pelas escolhas linguísticas e atividades letradas. Também se adota uma visão social da escrita, em que se leva os alunos a perceber a função da escrita nos seus usos sociais e as relações de poder que se estabelecem ao ler ou escrever. Por conta da pandemia causada pela Covid-19, a disciplina Estudos de Letramento foi oferecida na modalidade presencial remota. Os encontros e interações no Moodle foram acompanhados por ambas as autoras deste trabalho, o que possibilita a compreensão com maior profundidade do contexto acadêmico e social no qual as escritas ocorreram.

Finalmente, cabe ressaltar que, nas aulas ministradas por uma das autoras deste capítulo nos programas de graduação e pós-graduação, é

adotada uma metodologia de ensino que contempla, de um lado, o letramento disciplinar, ou seja, o conteúdo sendo trabalhado, e, por outro, um gênero no domínio do letramento acadêmico, em que os alunos tenham de estabelecer a relação da teoria com a prática. Tal conexão sempre é permeada pelas tecnologias digitais, que servem também para agir no mundo social, no caso específico, na esfera acadêmica. Ou seja, adota-se uma pedagogia da escrita. Além disso, ao relacionar teoria e prática, o aluno/professor precisa se enxergar como integrante do universo para o qual está produzindo, precisa ter a oportunidade de contar a sua história. Tal metodologia de trabalho tem trazido resultados muito importantes, observados no desenvolvimento da escrita dos alunos e analisados dentro do grupo de pesquisa. Acredita-se que a escrita reflexiva pode auxiliar os alunos a desenvolver sua autoconfiança em relação à escrita dos gêneros da esfera acadêmica (tais como ensaios e resenhas), muitas vezes considerados difíceis e distantes da própria voz do aluno. A metodologia à qual nos referimos pode ser sumarizada pela Figura 3.

Figura 3 – Concep

or/aluno no centro



Fonte: Kersch (2020, p. 128).

Descrito o contexto e forma de geração de dados, passemos à sua análise na próxima seção.

Compreendendo ideias, opiniões e vozes que compõem o texto

Na seção de fundamentação teórica, discutimos os diferentes elementos que escritores utilizam para construir seus textos. Mas como eles se apresentam e como eles podem ser distinguidos? É isso que demonstraremos nesta seção, lembrando que, para a presente análise, por uma questão de espaço, serão apresentados apenas cinco excertos dos materiais elaborados pelas três alunas.

Considerando que o gênero produzido é um *feedback* sobre as leituras feitas e a atividade realizada, com uma reflexão sobre elas, as alunas defendem um ponto de vista (e a relação das leituras com sua vida). Nesse sentido, a categoria ‘ideias e opiniões’ acaba sendo bastante frequente (diferente do que Ivanič verificou nos seus dados). Isso, provavelmente, se deve ao fato de que a proposta de escrita semanal sempre era de as alunas conseguirem estabelecer um diálogo com as leituras. Como as participantes são professoras, as identidades de aluna e professora vão se alternando. Suas ideias e opiniões acabam sendo apresentadas de variadas formas e influenciadas por diferentes fatores. Ou seja, a forma como a atividade de escrita foi proposta fez com que as alunas, mais explicitamente, se sentissem à vontade para trazer suas opiniões.

No Excerto 1, podemos perceber que as ideias e opiniões trazidas por Joana a partir da linha 9 são fundamentadas nas leituras feitas durante a disciplina. Ou seja, a aluna fez com que as vozes conceituadas (as vozes dos autores lidos durante a disciplina) que influenciavam seu posicionamento se fizessem claras, corroborando, assim, a opinião fornecida em seguida.

1. As leituras desta semana conversaram comigo de várias formas. Refleti bastante
2. sobre as minhas práticas novamente. Desconstruí alguns conceitos que estavam
3. "prontos" na minha cabeça e estou procurando reconstruí-los. O letramento não é
4. algo que ocorre na cabeça dos indivíduos ou um processo igual para todas as
5. pessoas em qualquer situação (CASTANHEIRA, GREEN, DIXON, 2007). Isto quer
6. dizer, que ao longo de nossa vida experienciamos diversos tipos de letramento:
7. aprender a ler e a escrever, aprender um novo idioma, aprender a lidar com
8. tecnologias, aprender o ler e compreender textos de forma crítica etc. Cada pessoa
9. fará uma experiência individual de letramento, cada uma vai aprender algo diferente
10. e vai construir e reconstruir dentro de determinado grupo social.
11. A partir disso, pode-se perceber que o letramento é construído, não é algo pronto.
12. Estabeleço, portanto, uma relação com as práticas escolares, inclusive as minhas.

Fonte: Diário da aluna no Moodle (2020)

Percebe-se, no excerto 1, como Joana se apropria do conceito de letramento, percebendo que não é uma ação isolada, que acontece dentro do indivíduo, mas é uma construção social, que se estende ao longo da vida. Joana consegue, mesclando sua voz com as conceituadas, destacar a complexidade do processo de letramento, que é, sim, individual (é diferente para cada um), mas também social e permanente. Joana também vai fornecendo pistas do que deseja mostrar para a professora: apropriação das leituras da semana, apoiando-se nas vozes dos autores e dando voz às suas ideias ao mesmo tempo, por meio do seu eu autobiográfico: o eu, segundo Ivanič (1998), construído através das experiências.

Utilizando o verbo “desconstruí” (linha 2), Joana está relatando o impacto causado pelos textos lidos, sinalizando que a leitura fez diferença na construção de seu conhecimento e que as informações trazidas pelos autores passaram a fazer parte de seu repertório. Utilizando novamente a metáfora da colcha de retalhos, o texto e, conseqüentemente, as vozes de Castanheira, Green e Dixon, serão o novo pedaço acrescentado à manta que constitui seu conhecimento. A aluna fornece indícios disso ao utilizar “isto quer dizer” (linhas 5 e 6), para revozear e explicar o que os autores citados dizem. Indicações desse tipo normalmente significam que o indivíduo que escreve está buscando suporte nas vozes de outro.

Em seguida, a aluna utiliza “estabeleço” (linha 12), para sinalizar a forma como relacionou o texto com prática docente, o que faz com que o material tenha um maior significado para Joana.

Joana não foi a única aluna a utilizar essa estratégia para construir seu argumento. A prática repetiu-se no grupo dos alunos de modo geral, e das três participantes de modo específico, como exemplificado no Excerto 2. Em um único parágrafo, Kátia apoia-se duas vezes nas vozes conceituadas antes de manifestar suas ideias e opiniões. A partir da linha 21, a aluna cita um dos textos lidos, compartilhando o posicionamento dos autores nas linhas 24, 25 e 26. Nota-se que ela logo volta a relacionar sua opinião com outra leitura feita. Na linha 29, Kátia apresenta suas ideias, marcando seu claro posicionamento pelo uso da primeira pessoa do plural. No mesmo trecho, Kátia se identifica como professora ao utilizar “nossos alunos”. Olhando para o Excerto 2, é possível perceber outra das estratégias de argumentação utilizadas nos diários, não encontrada no Excerto 1: as alunas, por serem professoras experientes, recorrem à sua trajetória docente para validar as opiniões expressas, ou, como destacamos na Figura 1, sua experiência profissional.

18. Sendo assim, uma vez que passamos a ter acesso a tantas leituras, precisamos
19. lembrar de considera-las em sala de aula com nossos alunos, pois temos em
20. nossas salas de aula sujeitos compostos por tantos letramentos, que precisam ser
21. considerados e valorizados na prática de sala de aula. Castanheiro, Green, Dixon
22. (2007) alegam que o letramento é um processo dinâmico, sendo assim a ação
23. letrada é constantemente construída e reconstruída pelos participantes daquele
24. contexto em questão, sendo localmente desenvolvida. Uma vez que o letramento
25. aqui é visto como um processo social, precisamos desenvolver o letramento crítico
26. em nossos alunos, como Leu et al (2013) destacam a importância, para que
27. tenhamos cidadãos críticos e conscientes daquilo que consomem, especialmente
28. nos meios digitais, capazes de questionar e mudar a realidade em que vivem.
29. Entretanto, não podemos negligenciar os tantos letramentos que nossos alunos já
30. possuem, fazendo com que suas experiências prévias sejam fatores
31. impulsionadores de nossas propostas em sala de aula.

Fonte: Diário da aluna no Moodle (2020)

No excerto da produção de Kátia, a experiência profissional é ma-

nifestada de forma singela e, ao mesmo tempo, contundente, através da forma como se posiciona, como ao utilizar “nossos alunos” (linhas 19, 26, 29), “nossas salas de aula” (linha 20) e “nossas propostas” (linha 31). Kátia também destaca o aspecto social do letramento, e sua voz (“uma vez que o letramento aqui é visto como processo social, precisamos desenvolver o letramento crítico de nossos alunos”) vai se mesclando com as conceituadas (“como Leu *et al.* (2013) destacam a importância”), voltando à sua (“para que tenhamos cidadãos críticos... mudar a realidade em que vivem”). Ao trazer o conectivo ‘entretanto’, Kátia traz a voz coletiva dos professores, que precisam estar atentos aos letramentos que os alunos desenvolvem fora da escola (ainda que se possa questionar esse uso, porque a oposição que ela estabelece não é em relação ao segmento anterior, mas a algo que está fora do texto, na sua vivência: os professores costumam desconsiderar os letramentos que os alunos adquirem fora da sala de aula).

Esse elemento da experiência profissional é mais perceptível na produção de Elisandra (Excerto 3), que manifesta sua experiência profissional de maneira mais marcada.

Excerto 3 – Produção de Elisandra

16. Como professora, eu destaco a questão da segregação entre alunos que tem
17. acesso à internet e alunos que não o tem, principalmente agora num momento de
18. pandemia e isolamento social, onde as escolas no geral migraram para o online.
19. Mas como ficam os alunos que não têm acesso? Vejo isso com alunos meus, os
20. quais mesmo sendo um curso particular, não tem acesso à internet WiFi em casa.
21. Temos mandado as gravações das aulas online para esses alunos, e solicitado
22. trabalhos. Mas, infelizmente, eu sei que eles vão “ficar para trás” e o
23. desenvolvimento deles não será o mesmo dos alunos que têm frequentado as
24. aulas. Infelizmente, num âmbito mais geral como o de agora devido ao COVID-19,
25. isso lá no futuro irá acarretar numa maior segregação social: aqueles que já têm
26. bastante terão muito mais oportunidades, e aqueles que não tem oportunidade
27. agora terão menos ainda no futuro. Por que os que tem condições são os que
28. devem aprender e os que não tem são deixados de lado?

Fonte: Diário da aluna no Moodle (2020)

A experiência profissional é, de fato, o elemento mais forte nesse

trecho de Elisandra. Ao argumentar sobre a desigualdade social (que exclui grande parte dos alunos do acesso à internet e, provavelmente, a outros bens culturais), Elisandra traz o seu dia a dia para dentro do texto, em que assume uma voz coletiva (“temos mandado as gravações das aulas”). Nota-se que a orientação argumentativa dela vai se construindo com o estabelecimento de oposições (as escolas migraram para o *on-line* MAS... temos mandado as gravações e solicitado trabalhos MAS). A voz coletiva dos professores vai alternando com o posicionamento individual da professora, que, por duas vezes, lamenta (infelizmente, eu sei; infelizmente... isso irá acarretar) que as coisas sejam com são. Os questionamentos que a aluna traz são baseados no que ela, professora, presencia em sua sala de aula. Das linhas 19 a 24, Elisandra aproveita a oportunidade para fazer um desabafo a respeito dos problemas que nota em seus alunos. Porém, quando analisamos o trecho inicial da produção de Elisandra (Excerto 4), nota-se que suas reflexões e questionamentos foram estimulados pelas vozes conceituadas, dos textos lidos para a disciplina.

1. Como aluna a leitura do texto sobre novos letramentos, de Leu et. al. (2013)
2. conversou comigo mais do que como aluna, mas como pesquisadora. Os autores
3. mencionam que hoje em dia as empresas no geral estão buscando por pessoas
4. que tenham competências e habilidades específicas, as chamadas competências
5. do século XXI, como a colaboração, a resolução de problemas, o pensamento
6. crítico etc. Essas competências podem, por sua vez, ser ensinadas e demonstradas
7. por meio do letramento. No meu caso específico, apesar de não trabalhar com
8. letramento especificamente, eu pretendo desenvolver justamente o pensamento
9. crítico em meus alunos/participantes, por meio de uma metodologia ativa. Na
10. página 1164, os autores dizem “Five practices appear to define online research and
11. comprehension processing: (1) identifying a problem and then (2) locating, (3)
12. evaluating, (4) synthesizing, and (5) communicating information.” Esses 5
13. processos são bem parecidos com os processos da metodologia ativa com a qual
14. trabalho em minha dissertação, porém mais voltados para o letramento e para o
15. texto.

Fonte: Diário da aluna no Moodle (2020)

Percebe-se que, para tratar das ‘implicações teórico-metodológicas dos estudos de letramento para o ensino da leitura e da escrita’, Elisandra divide sua argumentação sob dois enfoques (dois posicionamentos), como mestrande e como professora. Ela relaciona as leituras feitas a duas

práticas de sua vida: a escrita da dissertação e a atuação como professora, onde vê a exclusão acontecendo, sem ela poder fazer nada concretamente, em função do momento grave que se vivia naquele momento, a pandemia. São as vozes dos autores, expressas diretamente nas linhas 1 a 6 e 10 a 12, e indiretamente nas linhas 6 e 7, quando Elisandra tenta mostrar que absorveu as informações lidas e tentou tomá-las para si. Ali ela desempenha seu papel social de aluna, que procura mostrar que compreendeu o que leu e estabelece relações entre os materiais da disciplina.

1. O modo como aprendemos a ler e a escrever impacta diretamente na forma com a
2. qual vemos e entendemos o mundo ao nosso redor. O advento das tecnologias e
3. sua rápida disseminação, trouxeram consigo uma mudança de paradigma,
4. mudando totalmente a forma como lemos. Um texto não é mais apenas a
5. decodificação de um apanhado de palavras em um papel, por vezes com algumas
6. imagens, ler é escolher o que ler, de que fonte ler, o que ler primeiro, abrir links, ver
7. imagens, ler tabelas, infográficos...
8. Leu et al (2013) sugerem que o letramento é um termo que tomou-se débil, uma
9. vez que as rápidas mudanças, principalmente tecnológicas, transformam e
10. abrangem o termo constantemente, redefinindo o que é ser letrado. Ou seja, é cada
11. vez mais difícil definir o que significa ser letrado em um mundo tão acelerado e em
12. constantes mudanças. Consequentemente, nós professores nunca estaremos
13. 100% atualizados, imersos nas novas teorias e desenvolvendo em sala de aula
14. todos os novos letramentos que surgem, isso é impossível, mas o que é possível é
15. estarmos sempre atentos às novas teorias e seus impactos em nossas salas de
16. aula. Para que nossa prática docente esteja atualizada e qualificada não podemos
17. deixar de sermos alunos.

Fonte: Diário da aluna no Moodle (2020)

Semelhantemente, nota-se que Kátia também busca apoio nas vozes dos autores lidos. Na parte inicial de seu texto, das linhas 1 a 7, Kátia fala sobre as mudanças na forma de ler um texto. Essas informações, embora não aparentem, também foram baseadas em outras vozes: trechos influenciados por outros materiais lidos ao longo de sua jornada, pesquisando sobre o assunto (alguns da própria disciplina), incorporados no repertório pessoal de Kátia. Lembramos, aqui, que também somos o resultado do que lemos. Portanto, as ideias expressas por Kátia no primeiro parágrafo de seu texto não foram referenciadas a um autor específico por serem um conjunto de noções adquirido pela aluna.

Já nas linhas 8 a 10, Kátia apoia-se diretamente no que foi dito pelos autores lidos para a aula desse dia. Nas linhas 10 a 12, percebe-se que ela está dando continuidade a essas vozes, conectando as afirmações delas com as suas ideias. O uso de ‘ou seja’ caracteriza esse entrelaçamento das vozes externas com a sua própria. Pode-se dizer que está ecoando o que foi dito, buscando explicar a informação de forma que quem esteja lendo (a professora da disciplina) perceba que o material lido foi compreendido por ela.

Percebe-se, em produções da esfera acadêmica, e fica clara, nos excertos apresentados neste trabalho, uma característica que pode ser descrita como a incerteza em relação ao próprio grau de autoridade nos estudantes. Embora a pesquisa de Cadman (1997) atenha-se ao problema da escrita acadêmica de estrangeiros, nota-se que muitos alunos enfrentam um problema semelhante na sua escrita acadêmica na língua materna: “Como eu me atrevo a ser original?” (CADMAN, 1997, p. 5). As alunas não percebem a si mesmas como portadoras de suficiente autoridade para manifestar seu posicionamento sem apoiar-se em alguém renomado, em algum trabalho cujo valor já foi verificado. É como se a escrita acadêmica se igualasse ao processo de aprender a caminhar. Começamos, no início, aos tropeços, recorrendo aos teóricos importantes como apoio para evitar uma queda. A diferença é que nos apoiamos nos teóricos por bem mais tempo do que crianças se apoiam aos andadores. Parece que estamos sempre com medo de andar com as próprias pernas e que escrever trabalhos acadêmicos sem constantemente apoiar-se em alguma voz conceituada vai invalidar o argumento.

Considerações (nunca) finais

Somos, como diz Ivanič (1998), o resultado de nossos encontros e de nossas experiências. As leituras que fizemos e as conversas que tivemos influenciam no nosso posicionamento e na nossa identidade. Ao longo deste texto, mostrou-se como três mestrandas do Programa

de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos se posicionam em relação ao tema ‘implicações teórico-metodológicas dos estudos de letramento para o ensino da leitura e da escrita’ em torno do qual girou a aula do dia. Com o ‘eu autobiográfico’ que assumem, elas constroem sua argumentação, apoiando-se nas vozes dos autores lidos para a aula e na sua experiência profissional. Isso demonstra como as práticas de letramento, as leituras e a construção identitária estão interconectadas e inseparáveis.

É interessante observar como, de fato, a escrita é determinada por diversos fatores, como o ‘eu autobiográfico’ vai se entrelaçando à medida que escreve. Esse ‘eu’ é moldado por suas histórias de vida e pelos grupos sociais com quem quer se identificar. Ainda que, ao escrever, as três participantes estejam no papel social de alunas, é a identidade de professora de educação básica (influenciada pela orientação dada pela professora da turma), que assume a escrita do texto em muitos momentos. Em outras palavras, a sua experiência profissional serve para reforçar os argumentos que trazem. Isso corrobora a afirmação de Ivanič (1998) de que os ‘eus autobiográficos’ são variados e não têm o mesmo *status* social.

Foi possível perceber que o fato de essas alunas estarem inseridas em um grupo de professores experientes, participantes de uma disciplina direcionada à reflexão sobre educação e ensino, criava o contexto ideal, mesmo que de forma não marcada, para que se posicionassem como docentes. Assim, a experiência profissional se transforma em um aspecto fundamental dos textos produzidos pelos alunos (aqui todos, não apenas as três em destaque neste texto), como parte das identidades produzidas naquele momento específico, carregando as particularidades exigidas pelo contexto acadêmico, por isso a oscilação entre os dois papéis sociais – de alunas e de professoras (esse último sempre mais forte), ou seja, “as identidades são produzidas em momentos particulares no tempo” (WOODWARD, 2003, p. 39). Isso tudo se alinha com outra afirmação da autora, de que “todo contexto ou campo cultural tem seus controles

e suas expectativas, bem como seu ‘imaginário’, isto é, suas promessas de prazer e realização” (WOODWARD, 2003, p. 33).

A análise dos textos das três alunas mostra que a universidade – responsável pela formação dos professores – precisa oferecer a oportunidade para que seus alunos desenvolvam novos e múltiplos letramentos, ressignifiquem seus papéis e crenças, desenvolvam as competências multimodais necessárias para os novos tempos, e reflitam sobre a problemática da falta de acesso à tecnologia. Só assim as mudanças necessárias chegarão à escola. É por essa razão que argumentamos a favor de uma pedagogia da escrita, que abra espaço para o aluno contar a sua história, relacionando o que leu à sua vida, dando-lhe a oportunidade de falar sobre sua experiência, compartilhando-a com os colegas, para que uns possam se nutrir dos conhecimentos dos outros. Com um ensino dessa natureza, teríamos uma sala de aula que ofereceria um ensino mais humanizado e inclusivo. A forma como vimos pensando a nossa metodologia de trabalho com a escrita, em que letramento disciplinar, gêneros acadêmicos, tecnologias digitais, experiências e histórias passadas, todos integrados (e não aspectos isolados), parece evidenciar que, efetivamente, a escrita pode ser “um veículo de transformação individual e coletiva” (YAGELSKI, 2012, p. 190). Finalmente, é pela leitura, escrita e reflexão que o sujeito vai formando suas ideias e construindo sua identidade no meio acadêmico.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- CADMAN, Kate. Thesis writing for international students: a question of identity? **English for Specific Purposes**, v. 16, n. 1, p. 3-14, 1997.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia, GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20(2), p. 7-38, 2007.
- DE FINA, Anna. Discourse and Identity. In: VAN DIJK, Teun A. **Discourse studies: a multidisciplinary introduction**. Cap. 13, 2. ed. [S. l.]: SAGE Publications, 2011. p. 263-282.

GARCÍA-PASTOR, María Dolores. Learner identity in EFL: an analysis of digital texts of identity in higher education. **Digital Education Review**, n. 33, p. 55-76, jun. 2018.

HOBBS, Renee; COIRO, Julie. Everyone learns from everyone: collaborative and interdisciplinary professional development in digital literacy. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v. 59, n. 6, p. 623-629, 2016.

Ivanič, Roz. **Writing and identity**: the discoursal construction of identity in academic writing. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1998.

KERSCH, Dorotea Frank. Por uma formação continuada construída junto com o professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; CARNIN, Anderson. **Formação continuada de professores de língua portuguesa**: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar. Araraquara: Letraria, 2020. p. 122-136.

KESLER, Ted. Writing with voice. **The reading teacher**, v. 66, ed. 1, p. 25-29, 2012.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

LEU, Donald J. *et al.* New Literacies: a dual level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In: ALVERMANN, Donna *et al.* **Theoretical models and processes of reading**. 6. ed. Newark: International Reading Association, 2013. p. 1150-1182.

LEWIS, Cynthia; DEL VALLE, Antillana. Literacy and Identity: implications for research and practice. In: CHRISTENBURY, Leila *et al.* **Handbook of adolescent literacy research**. Cap. 20. Nova York: Guilford Press, 2008. p. 307-322.

LILLIS, Theresa. Student writing as “Academic Literacies”: drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and education**, v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: WOODWARD, Kathryn; HALL, Stuart, **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 13. ed. Campinas: Editora Vozes, 2012 [2003]. p. 7-68.

YAGELKSI, Robert P. Writing as Praxis. **English Education**, v. 44, n. 2, p. 188-204, jan. 2012.

ARGUMENTAÇÃO NA BNCC: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Sabrina Vier
Victória Kennedy de Araujo

Introdução

Desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), já se apontava a necessidade de estabelecer conteúdos mínimos e de desenvolver uma formação básica em todas as escolas em território nacional. Em 2015, a partir da publicação da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletir acerca dessa necessidade ganhou mais força nos diversos espaços educacionais do Brasil.

Estabelecendo-se a partir de 10 competências gerais para a Educação Básica, que se desdobram em competências específicas e em habilidades a serem desenvolvidas da Educação Infantil até o Ensino Médio, a BNCC não somente traz o desafio de ser lida e contemplada em momentos formativos, mas também de ser compreendida e referência para as diferentes realidades escolares, tanto para (re)elaboração de currículos, como para produção de materiais didáticos. Entre as 10 competências gerais, encontra-se a de número 7, explicitamente relacionada à argumentação, apontando que os alunos, ao final dos anos de sua educação básica, devem ser capazes de

[...] argumentar com base em fatos, dados, e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

A partir dessa competência, compreende-se como uma aprendizagem essencial o ato de argumentar, pois, ao final de seu percurso formativo, ao longo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o aluno da Educação Básica precisa ser capaz de argumentar de maneira fundamentada para defender um ponto de vista de maneira ética e responsável. Além disso, é importante lembrar que a escrita proposta, ao final do Ensino Médio, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é um texto dissertativo-argumentativo (AZEVEDO; DAMACENO, 2017).

Diferentes autores reconhecem o papel que a escola pode – e deve – desempenhar no ensino da argumentação para formação e problematização da opinião pública (CHARAUDEAU, 2004; KERSCH, 2014). Para Charaudeau (2004), argumentar não se restringe ao uso de certos argumentos ou mesmo de certas marcas linguísticas específicas – tais como o uso de conectores. O linguista defende que, para que haja argumentação, é preciso atentar à situação de comunicação em que o ato será produzido, a identidade e a intencionalidade do sujeito argumentador, o tema de que se trata o ato e as circunstâncias materiais em que ele é produzido. Em outras palavras, argumentar é uma

[...] prática social na qual o sujeito que quer argumentar se encontra restringido pelos dados da situação comunicacional a que se subordina e, ao mesmo tempo, livre para jogar com essas restrições, dispondo de uma margem de manobra que lhe permite realizar seu próprio projeto de fala e trabalhar estratégias (CHARAUDEAU, 2004, p. 37).

No entanto, sabe-se que, na realidade escolar, a argumentação ainda gera muitas inquietações e incertezas, ficando evidente, em certos contextos, a dificuldade que os profissionais encontram em trabalhá-la com os alunos. Kersch (2014), por meio de uma pesquisa desenvolvida com professores do Ensino Fundamental, destaca que a argumentação ocupa um lugar marginal na escola, sendo tópico de estudo somente no Ensino Médio. Além disso, a argumentação em uma perspectiva de prática social, por meio da leitura e produção de gêneros textuais, igualmente não tem espaço na escola. Por esse motivo, é primordial compreendermos como a argumentação se faz presente na BNCC para que possamos fazer dela, como prática social, por meio da competência 7, uma realidade em nossas escolas.

Para isso, propomos, neste capítulo, duas entradas no documento da BNCC: primeiramente, por meio do radical *argument*, identificar e problematizar as menções feitas a termos originários desse radical, ao longo das habilidades de todos os níveis e áreas do conhecimento contemplados na BNCC; em seguida, por meio das habilidades do 8º e 9º anos em que o radical mais apareceu em nossa investigação, observar e problematizar a posição que a argumentação, segundo o documento, ocupa na efetivação das aprendizagens indicadas. Por fim, propomos uma reflexão sobre os desafios e as potencialidades que um documento desse porte produz para o trabalho com a argumentação na escola.

Um olhar para o radical *argument*

Para assegurar as aprendizagens essenciais expressas por competências na BNCC, o documento estabelece conjuntos de habilidades, que “[...] não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias” (BRASIL, 2018, p. 29), mas sim indicam aprendizagens que se constituem enquanto direito e devem ocorrer em diversos contextos. Para Perez (2018, p. 79), competência e habilidade poderiam ser definidas e diferenciadas ao serem

comparadas com um texto escrito, uma vez que, para o autor, “competência é a frase toda, o texto inteiro. Habilidade refere-se aos verbos [...] é o domínio desses verbos enquanto formas de procedimento, enquanto um ‘como fazer’”; dessa forma, as habilidades ajudam a instruir e refinar o trabalho a ser realizado, visando tanto às competências relativas somente a uma área ou componente, quanto (de forma mais ampla) às dez competências gerais que concernem a todas as áreas e níveis. Dito de outro modo, as habilidades se constituem como um meio para chegar a um fim específico – as competências.

Por esse motivo, dependendo da etapa da educação que está em pauta, as habilidades podem estar relacionadas a cada área do conhecimento ou, especificamente, a cada componente curricular. Aqui, interessa-nos problematizar a presença do radical *argument* em todas as habilidades presentes no documento.

Vale destacar que a presença do radical não é fator determinante para afirmar se será realizado um trabalho relacionado à argumentação ou não, visto que a tarefa de argumentar poderia ser referida de outras formas nas habilidades, como posicionar-se, apresentar pontos de vista, defender uma hipótese. Ou mesmo por meio da leitura e produção de gêneros textuais como meme, anedota, trailer honesto ou carta aberta, por exemplo. O que propomos aqui é um vislumbre, por meio do radical, da presença – ou não – do ato de argumentar, de forma explícita, em diferentes contextos, ainda que eles não mostrem, com clareza, como a argumentação possa estar, efetivamente, presente na sala de aula – isso porque temos como hipótese que essa presença será foco do olhar de professores da Educação Básica que trabalharão com o documento.

Em nossa primeira busca pelo radical, percebemos um direcionamento do trabalho com argumentação, no Ensino Fundamental, para a área de Linguagens e, em especial, à disciplina de Língua Portuguesa – conforme vemos no Quadro 1.

Quadro 1 – Comparativo das ocorrências do radical em todo o Ensino Fundamental

Ensino Fundamental								
Linguagens				Matemática	Ciências da Natureza	Ciências Humanas e Sociais		Ensino Religioso
Língua Port.	Arte	Ed. Física	Língua Inglesa	Matemática	Ciências	Geografia	História	Ens. Relig.
50	0	0	7	0	6	1	1	0

Fonte: Araujo (2019, p. 47)

Com relação à área de Ciências Humanas e Sociais, englobando História e Geografia, foram encontradas duas ocorrências da palavra “argumentos”, uma para cada disciplina. Já para a área de Ciências da Natureza, na disciplina de Ciências, nos anos iniciais, verificaram-se duas ocorrências da palavra “argumentos”, enquanto nos anos finais verificaram-se três ocorrências dessa mesma palavra e uma ocorrência da palavra “argumentar”.

Essa predominância de ocorrências do termo “argumentos” também pode ser observada no levantamento realizado com o componente de Língua Inglesa, ainda que a disciplina seja ofertada, obrigatoriamente, somente nos anos finais do Ensino Fundamental. A quantidade de vezes em que a palavra “argumentos” se repete nesse componente curricular chega a ser maior do que o número de outras ocorrências que utilizam o radical *argument* no mesmo componente.

Em Língua Portuguesa, no entanto, no que diz respeito aos Anos Iniciais, essa recorrência é alterada, pois o termo que mais se repete é “vlogs argumentativos”, ultrapassando a quantidade de repetições de “argumentos”. Ainda assim, essa diferença ocorre por apenas uma repetição a mais, sendo “vlogs argumentativos” mencionado três vezes, enquanto “argumentos” duas vezes. Já para os anos finais, o resultado volta a ser o mesmo: “argumentos” foi o termo mais utilizado – 12 vezes. Seguido

dele, vem o termo “textos argumentativos”, mencionado 11 vezes nas habilidades de Língua Portuguesa para os Anos Finais.

Predominantemente, esses foram os termos mais utilizados. Porém, é interessante observar que, nos anos finais, há uma gama muito maior de ocorrências do radical *argument* e, conseqüentemente, a ocorrência de diferentes termos, que não vinham sendo utilizados antes – como “gêneros argumentativos” e “movimentos argumentativos”, por exemplo –, diferentemente do que se constata nas demais disciplinas ou na própria Língua Portuguesa para os anos iniciais.

A maioria das ocorrências verificadas, aliás, está concentrada em Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, ainda que o trabalho com a argumentação não seja realizado somente quando alguma palavra como essa é mencionada, relacionamos essa realidade, novamente, com a crença popularmente difundida de que trabalhar a argumentação é tarefa para o professor de português atuante nos anos finais do Ensino Fundamental.

Com relação ao Ensino Médio, foram verificadas 14 ocorrências, entre as diversas áreas do conhecimento, das quais 11 foram da palavra “argumentos”. Será que trabalhar com argumentação é trabalhar com argumentos? Ter um argumento basta para saber argumentar? Conforme mencionamos aqui, não. Se compreendemos a argumentação como prática social, argumentar é muito mais do que o uso de argumentos: é uma atividade discursiva que, por meio da leitura e produção de gêneros textuais, tem por finalidade fazer crer (CHARAUDEAU, 2012).

Com base nesse levantamento, é possível ter uma breve noção da forma como a competência relacionada a argumentar se faz presente nas habilidades das diferentes áreas e níveis de ensino – fortemente na disciplina de Língua Portuguesa e nos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, reforçamos que a presença do radical não é o fator determinante para afirmar se será realizado um trabalho relacionado à argumentação ou não, visto que a tarefa de argumentar poderia ser referida de outras

formas ao longo do texto, como, por exemplo, por meio de expressões como “debater”, “defender”, “opinar”, “convencer”, entre outros.

Um olhar para as habilidades

No intervalo do 8º ao 9º ano do Ensino Fundamental, encontramos 24 ocorrências do radical *argument*, identificadas em um total de 12 habilidades. Para refletir sobre essa presença, faremos uso da explicação do próprio documento sobre como interpretar a constituição de cada uma das habilidades.

Figura 1 – Habilidades na BNCC

Processo cognitivo	+	Objeto de conhecimento	+	Contexto
EXEMPLO				
<u>Diferenciar</u> <u>escravidão, servidão e trabalho livre</u> <u>no mundo antigo</u>				
Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade.		Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade.		Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento, que explicitam o contexto e/ou uma maior explicitação da aprendizagem esperada.

Fonte: Brasil (2018, p. 29)

Todas as habilidades da BNCC se apoiam nessa estruturação, apresentada na Figura 1. A partir dela, é possível fragmentar para então refletir sobre cada um dos elementos do texto, possibilitando uma maior compreensão daquilo que está sendo proposto na habilidade em questão. Ou seja, conforme o documento, cada habilidade apresenta três pontos: o processo cognitivo envolvido na habilidade, o objeto do conhecimento mobilizado na habilidade e o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada. Assim, para cada habilidade, é muito importante que estudemos esses aspectos a fim de considerá-los basilares para a (re) construção dos currículos escolares. No caso do exemplo utilizado na

figura, não é apenas a escravidão, a servidão e o trabalho livre que devem ser considerados, mas o ato de diferenciar esses objetos do conhecimento.

Inicialmente, foram exploradas as ocorrências relacionadas ao termo “argumento”, como em “contra-argumentos”, “tipos de argumentos” e “força dos argumentos” nas habilidades do 8º e 9º ano. Algumas das habilidades foram analisadas mais de uma vez, visto que a menção do radical foi constatada em mais de uma posição na composição textual, como a habilidade “EF89LP23 – Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados” (BRASIL, 2018, p. 185), por exemplo, que menciona “textos argumentativos”, “movimentos argumentativos” e “força dos argumentos”.

Foram investigadas, no total, 14 repetições de “argumento(s)”, como na habilidade “EF08LP03 – Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase” (BRASIL, 2018, p. 178-179).

Podemos pensar a habilidade da seguinte forma:

- a. Processo cognitivo: produzir.
- b. Objeto do conhecimento: artigos de opinião.
- c. Contexto: contexto de produção dado.
- d. Especificação: utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.

Com exceção de 2 entre as 14 vezes em que o termo “argumento(s)” foi utilizado, foram identificadas ocorrências dele na posição de modificador do texto, de forma que esses elementos “[...] explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada” (BRASIL, 2018,

p. 29). Além disso, foi observada, frequentemente, nesses modificadores, a utilização dos termos como parte da especificação, evidenciando que, nesses casos, o processo cognitivo e o objeto de conhecimento só seriam atingidos caso fossem considerados, pelos alunos, argumentos ou contra-argumentos em específico.

Dessa maneira, entende-se que só seria desenvolvido o processo sociocognitivo de produzir artigos de opinião (que são os objetos do conhecimento) quando fosse levado em conta o contexto de produção e quando fossem utilizados argumentos e contra-argumentos que marquem as relações indicadas.

Na habilidade aqui analisada como exemplo das 14, o que se pretende não é que os estudantes possam, somente, produzir artigos de opinião para defender uma perspectiva. Espera-se mais: que considerem o contexto de produção e que utilizem argumentos e contra-argumentos que carreguem raciocínios, no intuito de convencer ou comover o interlocutor em relação a uma determinada proposta.

Para Charaudeau (2004), os atos de linguagem só têm sentido se levarmos em conta a situação de comunicação em que estão inseridos, fazendo, então, com que a argumentação seja considerada uma “[...] relação triangular entre um sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e um sujeito-alvo” (CHARAUDEAU, 2004, p. 205). Considerando, portanto, que nossas interações são dotadas de intencionalidade e que são situadas de acordo com a pessoa e o contexto que receberá nossos textos, torna-se necessário que, ao trabalhar essas habilidades com os alunos, a situação de comunicação seja foco de estudo.

Procedendo à análise de outras 8 habilidades, foram observadas as ocorrências de termos que se valem da palavra “argumentativo”, como “textos argumentativos”, “movimentos argumentativos” e “operadores argumentativos”, como na habilidade “EF89LP06 – Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicita-

ção ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido” (BRASIL, 2018, p. 177).

A partir dessa habilidade, pode-se perceber a seguinte estruturação do texto, em que não comparece explicitamente uma especificação:

- a. Processo cognitivo: analisar.
- b. Objeto do conhecimento: o uso de recursos persuasivos e seus efeitos de sentido.
- c. Contexto: textos argumentativos diversos.

Em todas as 8 habilidades analisadas através da ocorrência do termo “argumentativos”, é possível perceber, de início, mesmo antes de esmiuçar cada uma delas, a argumentação sendo mencionada como uma modificadora dos termos “texto”, “movimento” e “operadores”. Posteriormente às avaliações individuais, percebe-se que as menções a “textos argumentativos” estão sempre na posição de modificadores do verbo ou modificadores dos complementos do verbo, sendo uma forma de referir o contexto ou a especificidade da aprendizagem esperada (BRASIL, 2018, p. 29).

No exemplo apresentado, não bastaria, portanto, analisar o uso de recursos persuasivos e de seus efeitos de sentido, sem que isso fosse feito em textos argumentativos diversos, definindo, dessa forma, a argumentação como contexto da aprendizagem, assim como nas demais habilidades que falam em “textos argumentativos”. Já naquelas que abordam “movimentos argumentativos” ou “operadores argumentativos”, a menção ocupa a posição de complemento do próprio verbo, explicitando que estes seriam os objetos de conhecimento, ou seja, que representariam “[...] conteúdos, conceitos e processos [...]” (BRASIL, 2018, p. 28) mobilizados, a serem contemplados de acordo com o processo cognitivo, o contexto e a especificação indicada.

É importante perceber que as duas habilidades que se referem a movimentos argumentativos, “EF89LP14 – Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados” (BRASIL, 2018, p. 181) e “EF89LP23 – Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados” (BRASIL, 2018, p. 185), trazem a identificação e/ou análise desses movimentos, mas não se referem à construção de uma aprendizagem em que o aluno seja orientado a argumentar com base neles. Pode-se formular a hipótese de que, ao analisar e entender o funcionamento desses movimentos em um ou mais textos, os estudantes conseguiriam, conscientemente, passar a fazer uso ou ampliar o uso deles em suas produções. Porém, é necessário apontar que seria crucial constar, em ao menos uma das habilidades, a garantia ao estímulo dessa utilização.

Vale questionar, ainda, quais seriam os textos considerados argumentativos aos quais as habilidades se referem. Na habilidade “EF89LP04 – Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada” (BRASIL, 2018, p. 177), são citados como exemplares de textos argumentativos as cartas de leitores, os comentários, os artigos de opinião, entre outros textos diretamente vinculados ao domínio jornalístico-midiático.

Para Charaudeau (2004), não devemos, ao pensar no trabalho com argumentação, buscar por textos que seriam caracterizados exclusivamente como argumentativos, uma vez que textos são formas plurais, que não se definem somente por sua organização ou pela situação de comunicação, e que a argumentação também não deve ser reduzida somente aos aspectos visíveis e explícitos. Por esse motivo, é imprescindível, ao ter a BNCC como base para (re)construção de currículos, o estudo de

diferentes gêneros textuais, para não cairmos na armadilha de pensar que existem textos específicos que supostamente dariam conta de contemplar a argumentação, caracterizando-se como textos argumentativos, visto que diferentes textos podem ter a argumentação como foco.

Apenas 2 habilidades utilizam, a partir do radical *argument*, os termos “argumentando” ou “argumentatividade”. Na habilidade EF09LP03, tem-se “produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio, etc.” (BRASIL, 2018, p. 178-179). Podemos analisar essa habilidade da seguinte forma:

- a. Processo cognitivo: produzir.
- b. Objeto de conhecimento: artigos de opinião.
- c. Contexto: contexto de produção dado.
- d. Especificação: assumindo posição diante de um tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos [...].

Ao olharmos para a construção da habilidade analisada, é possível verificar que o termo “argumentando” ocupa a posição de especificação, colocando a necessidade de construir uma aprendizagem em que não será suficiente produzir artigos de opinião, pois é preciso que o processo cognitivo de produzir o objeto de conhecimento, que é o artigo de opinião, esteja orientado ao contexto de produção e em que o estudante, para assumir posição diante de um tema polêmico, venha a argumentar. Em outras palavras, o aluno precisará reconhecer o contexto de produção e estruturar seu raciocínio orientado em defesa da tese ou ponto de vista para que se concretize seu objetivo de se

posicionar diante de um tema polêmico, sustentado em provas que ajudem a convencer o interlocutor.

Já na habilidade que utiliza o termo “argumentatividade”, a EF08LP16, temos outra formação: “Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.)” (BRASIL, 2018, p. 190-191), configurando-se da seguinte forma:

- a. Processo cognitivo: explicar.
- b. Objeto de conhecimento: os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade [...].
- c. Contexto: em textos.

Considera-se, aqui, que a aprendizagem se daria, efetivamente, quando o aluno fosse capaz de compreender e explicar os efeitos de sentido provocados por estratégias vinculadas à argumentação, em diferentes textos, que não foram especificados, dessa vez, como “textos argumentativos”, pela BNCC. Nesse caso, porém, assim como nas habilidades que falam em “textos argumentativos”, é preciso pensar sobre quais são as estratégias de argumentatividade, deixando os encaminhamentos bastante amplos e abertos à interpretação dos professores.

Diante disso, certamente, cabe refletir sobre o propósito da BNCC, que é o de nortear as práticas educacionais no Brasil e, para além disso, orientar as elaborações de currículos escolares. Consequentemente, não é função de um documento desse porte indicar leituras teóricas ou apontar abordagens metodológicas em específico. No entanto, nota-se que ficam amplas e vagas, em alguns momentos, as concepções de argumentação, desdobradas, por exemplo, nas noções de estratégias ou de textos argumentativos, das quais se valem o texto.

Por um lado, essa amplitude poderia representar um ponto positivo, ao deixar aberto à interpretação e às discussões escolares, no momento de construir o currículo, para definir os referenciais teóricos nos quais os profissionais irão se apoiar para desenvolver propostas que contemplem essas habilidades. Por outro, não se sabe em que medida tem-se hoje, na escola, contato com múltiplas referências da área, que possibilitem um processo de escolha consciente e que viabilizem uma percepção adequada ao que as habilidades analisadas vêm propondo: uma aprendizagem de argumentação, pensada de forma contextualizada, no intuito de formar o aluno enquanto cidadão que atua no mundo e para o mundo.

Alguns desafios e potencialidades

Sabe-se, através da própria BNCC, que as habilidades instituídas “[...] não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias” (BRASIL, 2018, p. 29), pois esse não é um dos propósitos do documento. No entanto, na maioria das habilidades analisadas, embora seja possível observar a prevalência de uma abordagem linguístico-discursiva da argumentação (que leve em conta locutor, interlocutor, propósito argumentativo e situação de comunicação), não fica claro quais aprendizagens poderão dar conta, ao final da Educação Básica, da competência 7.

Mesmo que a argumentação ocupe um espaço tão importante na BNCC, constituindo, inclusive, uma das 10 competências gerais da Educação Básica, observa-se que “[...] ao longo do documento não há qualquer esclarecimento quanto ao que seja argumentar, talvez indicando que a argumentação esteja sendo tomada como natural, não como um processo que se desenvolve por meio de um processo interacional entre sujeitos” (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 90). Além disso, vimos que a argumentação parece estar muito mais atrelada ao uso de argumentos e de certos conectores, do que a uma prática social. Em outras palavras, na entrada que fizemos no documento, parece-nos que

a argumentação não é compreendida como uma prática de letramento essencial na sociedade em que vivemos.

Nesse sentido, ainda são pertinentes muitos estudos e discussões em torno da BNCC, além de se perceber uma necessidade cada vez mais emergente de que os profissionais da educação se dediquem, seja em momentos de formação continuada, seja por interesse individual, a perscrutar as orientações apresentadas, fazendo com que esse não se torne apenas um documento de cunho prescritivo e sem validade nas práticas escolares. Ainda que haja dificuldades na compreensão do documento, conforme apontado, são inúmeras as possibilidades que ele oferece para que, na realidade escolar, suas orientações se desdobrem e favoreçam a aprendizagem dos estudantes, interesse que deve permear as reflexões e propostas dos profissionais que se encontram na escola.

Vale destacar que, a todo momento, o documento propõe um trabalho contínuo, em que as aprendizagens propiciadas na Educação Infantil se reflitam no desenvolvimento dos alunos, ao ingressarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que, sucessivamente, se deem de forma articulada até que esses alunos concluam sua formação básica, no Ensino Médio. As aprendizagens precisam estar conectadas e, além disso, também se espera que os processos educativos, em que o aluno está inserido, sejam situados na realidade do mundo da qual ele faz parte.

Prova disso é que, no componente de Língua Portuguesa, a BNCC se organiza, para o Ensino Fundamental, a partir de campos de atuação, relacionados às práticas de linguagem, apontando para “[...] a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 84). Da mesma forma, no Ensino Médio, o componente curricular de Língua Portuguesa também é pautado em campos de atuação social, aos quais se relacionam as competências de área e habilidades.

Ao reconhecer o trabalho com as práticas languageiras, é preciso, porém, chamar atenção para o fato de que, das 12 habilidades de Língua Portuguesa, do 8º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que compuseram a análise, 9 são atreladas ao campo de atuação social jornalístico-midiático, o que parece contradizer a ideia de linguagem e de argumentação que, implicitamente, parece fazer parte do documento.

Não cabe um direcionamento ou restrição praticada no documento, ainda que possa não ser intencional, a um campo em específico e, menos ainda, a um nível de ensino ou componente curricular em particular. Se cremos e defendemos que a argumentatividade permeia nossas (inter)ações, que ela é fundamental para atuarmos no mundo – afinal, é humana –, então, não deveríamos, por exemplo, ter nos deparado com os números obtidos na busca pelo radical, em que aparecem de forma expressiva apenas no Ensino Fundamental e, mais especificamente, em Língua Portuguesa, nos anos finais.

Nota-se, além disso, que ao olhar especificamente para as habilidades desse intervalo analisado, não parece haver uma regularidade na estruturação da escrita das habilidades, visto que em determinados excertos são referidos “textos argumentativos” e em outros apenas “textos”, por exemplo, ou que, em algumas habilidades não comparece nenhum contexto de aprendizagem esperado, enquanto em outras comparece, inclusive, mais de um. Além disso, questionamo-nos em que medida esse contexto é significativo aos alunos, ou seja, em que medida as leituras e produções terão como contexto práticas de letramento que coloquem em cena autores que produzem para leitores reais.

Constatações como essas levam a crer que a construção do texto do documento, por diversas vezes, se constitui como um desafio para que os profissionais trabalhem com a BNCC, uma vez que não se sabe se os professores conhecem o quadro utilizado para analisar as habilidades, por exemplo. Para nós, para que ocorra a aprendizagem almejada pela BNCC, os constituintes das habilidades – o processo cognitivo envolvido

na habilidade, o objeto do conhecimento mobilizado na habilidade e o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada – devem ser observados e ponderados, visto que é por meio deles que se pode pensar a argumentação como prática social, e, por isso, como uma prática de letramento. Nesse sentido, defendemos a relevância de estabelecer um trabalho voltado às práticas de linguagem, por particularizar e apontar um caminho singular no trabalho com a argumentação, dando ênfase à necessidade de formar o aluno para atuar no mundo, como parte de uma sociedade, em constante interação, de forma ética e humana.

Considerações finais

Certamente, buscar pelo radical *argument*, ao longo do texto, não garante que tenhamos contemplado todas as maneiras como a argumentação pode se refletir nas propostas, conforme já mencionado. Afinal de contas, mesmo sem mencionar qualquer termo derivado desse radical, é possível que o documento se refira à argumentação de maneira implícita, através do uso de palavras como “expressar-se”, “defender um ponto de vista”, “posicionar-se”, entre outros, por exemplo.

No entanto, realizar essa busca nos permitiu ver as formas explícitas de como foi referida essa competência, obtendo subsídio para constatar de que maneira é percebido o movimento de argumentar e, a partir disso, quais são as propostas de trabalho ancoradas nele. É preciso, também, reconhecer a importância de haver tantas utilizações do radical, demarcando, explicitamente, que a argumentação tem um espaço próprio e que precisa ser, minimamente, contemplada no trabalho pedagógico.

Com isso, uma das principais descobertas foi a de que a argumentação ainda parece ser vista como diretamente vinculada ao trabalho dos professores e professoras de Língua Portuguesa e também como uma aptidão a ser desenvolvida, especialmente, nos anos finais do Ensino Fundamental, por meio do uso de argumentos e de certos conectores.

Dessa maneira, pela quantidade de vezes em que o radical foi mencionado na área de Linguagens, especificamente em Língua Portuguesa e nos anos finais do Ensino Fundamental, não parece ser levada em conta essa perspectiva. Isso acaba, inclusive, por contradizer a própria proposta da BNCC, ao colocar a argumentação como uma das competências gerais, visto que assim, institui que ela deverá permear todos os níveis de ensino e ser desenvolvida ao longo de toda a Educação Básica.

Já dentro do intervalo selecionado para análise – habilidades de 8º a 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa – percebe-se, de maneira geral, uma estrutura que contempla um olhar para o locutor, o interlocutor, o contexto e o propósito comunicativo. Assim, majoritariamente, o documento faz prevalecer uma percepção interacionista da linguagem, da qual faz parte a argumentação, como um fenômeno linguístico-discursivo. Essa pode ser tida como uma das grandes potencialidades do documento, trazendo à luz a ideia de que a argumentação acontece em praticamente todo e qualquer uso da linguagem e que ela se dá em nossas interações.

Essa perspectiva contribui muito ao favorecer a desconstrução do mito, amplamente difundido no ambiente escolar, de que exista uma fórmula sob a qual desenvolvemos a capacidade de argumentar, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, em que, para participar de provas e exames, os alunos são, geralmente, instruídos a elaborar textos dissertativos-argumentativos em uma estrutura padrão, composta por introdução, desenvolvimento (com, no mínimo, dois argumentos) e conclusão.

Algumas incertezas, porém, pairam sobre o trabalho a ser implementado, gerando dúvidas sobre como interpretar as orientações do documento e nos deixando sem respostas. Não se sabe, por exemplo, de que forma seriam definidos os critérios para analisar e avaliar elementos textuais, quando a BNCC aponta para que isso seja feito. Ou, ainda, de que forma os alunos deveriam ser guiados pelo professor para reconhecer

e aprender a utilizar “estratégias de modalização e argumentatividade”, conforme indicado, voltando a reforçar o impacto gerado pelo fato de não haver uma indicação de perspectiva teórica com a qual se está lidando.

Além disso, não há certeza se, na prática, existe um olhar pontual, como o que propusemos aqui, em avaliar as habilidades como componentes fundamentais para a efetivação da aprendizagem, e nem se, em sua maioria, os profissionais conseguiriam realizar o processo de análise linguística, embasado no quadro de estruturação proposto pelo documento. Não sabemos, ainda, se os professores e gestores conseguem, atualmente, perceber que as habilidades ainda precisam ser muito exploradas e desbravadas, pois são o meio viável para que se chegue aos fins almejados: as competências.

Por fim, parece-nos, por meio da análise aqui empreendida, que a argumentação como prática social precisa ainda ser muito estudada e problematizada, para que, de fato, o trabalho com linguagem na escola seja uma vivência significativa aos alunos, ou seja, uma prática de letramento.

É preciso ressaltar que ainda teremos muitos desafios pela frente. A BNCC é um documento relativamente recente, extenso, que tem muitos desdobramentos nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, é preciso investir muito em formações continuadas, em criações de grupos focais e em momentos de discussão, para que o documento não se torne apenas um conjunto de orientações e prescrições, sem validade ou impacto algum em nossas práticas diárias e currículos escolares.

Referências

ARAÚJO, Victória Kennedy. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a argumentação**: problematizações sobre a competência geral de número 7 e as habilidades vinculadas ao ato de argumentar. 2019. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso. São Leopoldo, UNISINOS.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercia dos S. Souza. Desafios da BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**. São Cristóvão, n. 7, p. 83-92, jan./abr. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. A argumentação talvez não seja o que parece ser. In: GIERING, Maria Eduarda; TEIXEIRA, Marlene. **Investigando a linguagem em uso**. São Leopoldo: Unisinos, 2004. p. 33-44.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2012.

KERSCH, Dorotea Frank. Sobre as dificuldades e desafios de se trabalhar com gêneros do domínio do argumentar. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (org.). **Projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 51-71.

PEREZ, Tereza *et al.* (org.). **BNCC – A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

PARTE II

ARGUMENTAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA

MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO CIDADÃ ALÉM DA UNIVERSIDADE: RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO ARGUMENTATIVA NO CURSO DE LETRAS

Ana Patrícia Sá Martins

Introdução

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (FREIRE, 1989, p. 16).

Orientações curriculares, como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), têm sugerido aos docentes o desenvolvimento de propostas pedagógicas que oportunizem aprendizagens autônomas e criativas, apresentando condições ao crescimento pessoal, à formação profissional e cidadã dos estudantes. Além disso, são elencadas pedagogias de projetos que possam fomentar os temas contemporâneos transversais.

Nesse sentido, entendemos que oportunizar ações didáticas com usos sociais reais da linguagem possam influenciar, positivamente, nos modos de agir, interagir e compreender as inter-relações sociais, de modo que esse aluno, professor em formação, mas, acima de tudo, usuário da

língua(gem), perceba que os usos sociais que empreende nesta impactam diretamente nas formas de relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o conhecimento.

Considerando a frequência cada vez maior das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em nossas práticas sociais, defendemos que sejam necessárias proposições formativas que potencializem as múltiplas linguagens no estudo e no uso da língua(gem), a fim que as instituições educativas (não necessariamente apenas as escolas e as universidades) possibilitem modos de aproximação desses sujeitos ao conhecimento, visando às demandas nas mais diferentes esferas sociais em que atuam.

Desse modo, sob a perspectiva dialógica bakhtiniana da linguagem, argumentamos que é no movimento interdiscursivo, entre as exigências sociais e os modos de apropriação dos sujeitos, que emerge a necessidade de se criarem espaços de discussão e reflexão sobre a dinâmica da esfera da aprendizagem, seja na escola, na universidade ou em outro ambiente, e sua relação com a realidade social, assim como sobre o papel de atuação e mediação do professor entre o sujeito que aprende e o conhecimento, como também entre os sujeitos docentes.

Dessa forma, parafraseando a epígrafe freireana, entendemos que é nas práticas que, de fato, damos sentido aos nossos discursos. Como ressaltam Kalantzis e Cope (2006), a escola (e, reiteramos, a universidade) precisa oferecer uma educação linguística adequada a um alunado multicultural, de forma que atenda a demandas relacionadas não só à sala de aula, mas também ao mundo do trabalho, à cidadania e à multiplicidade de identidades. Diante disso, a problemática que norteia a presente reflexão é: *como as práticas de letramento desenvolvidas na disciplina de Leitura e Produção Textual, com os alunos do primeiro período do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), oportunizam a construção e a apropriação de multiletramentos para usos responsivos na situação argumentativa para além da esfera acadêmica?*

Assim, o presente capítulo visa discutir uma experiência pedagógica desenvolvida no contexto de ensino remoto no curso de Letras licenciatura, que buscou incitar os graduandos a posturas responsivas sobre o elevado número de queimadas na região sul do estado, ocorridas entre os meses de setembro e outubro de 2020.

Para tanto, com o aporte teórico-metodológico da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2015), dos Novos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 2008, 2018) e da perspectiva interacional da argumentação (PLANTIN, 2008), analisamos uma atividade didática que focaliza a situação argumentativa (GRÁCIO, 2011, 2016) com a produção de cartas-abertas em vídeo, publicadas no IGTV do Instagram de um jornal local (*Diário de Balsas*).

Considerando a multimodalidade e a multissemiose da linguagem, analisamos a ressignificação da produção argumentativa, quando os graduandos se tornaram protagonistas e agentes de sua comunidade, desempenhando uma função social e cidadã, por meio de práticas letradas, e mobilizando seus conterrâneos para reagirem às problemáticas reais. Entendemos ainda que a referida proposta interventiva justifica-se, no atual cenário de ensino e de aprendizagem de língua materna, haja vista que a constituição de sujeitos letrados na esfera acadêmica, como em outros processos linguísticos, é sinônimo de interação dialógica e de uso da língua na prática social. Além disso, consideramos ser uma possibilidade de trabalho pedagógico em contextos remotos, híbridos e mesmo presencial de ensino, que possibilitam a construção de sentido com os usos sociais reais das TDIC em práticas multiletradas da contemporaneidade.

Para organizar essa reflexão, este capítulo está dividido em cinco partes, além da introdução, na qual fazemos uma apresentação geral da proposta interventiva desenvolvida. Inicialmente, discorreremos acerca das principais bases teóricas que nos possibilitam discutir as possíveis articulações entre práticas de multiletramentos em situação argumentativa com acadêmicos de Letras. Em seguida, explicitamos nossos procedi-

mentos metodológicos que permitiram uma intervenção didática para o uso da argumentação como prática social. Logo após, analisamos uma carta-aberta em vídeo e, por fim, tecemos as considerações finais, para, posteriormente, expormos as referências citadas neste trabalho.

Práticas de letramento e situação argumentativa: perspectivas para o ensino de argumentação como prática social no curso de Letras

A experiência proporcionada pela produção de uma carta-aberta em vídeo, postada no Instagram de um jornal local, foi extremamente gratificante em vários sentidos, pois, através dela, foi possível conhecermos um novo gênero, conscientizar a população sobre um assunto importante e, além disso, estabelecer um contato real com o público. Pensando na nossa trajetória durante a disciplina e nos estudos sobre os letramentos, podemos dizer que através desta atividade nós assumimos uma nova condição, não só como universitários, mas como cidadãos que compreenderam o poder de transformação social da argumentação.

(Bruno, graduando do curso de Letras na disciplina de Leitura e Produção textual em 2020.1, em seu relato de *feedback* no final do curso)

Ancorados nos Novos Estudos do Letramento e na perspectiva dialógica da linguagem, entendemos que as relações humanas se organizam em campos específicos e sistematizados das práticas sociais. Nesse sentido, considerando o novo cenário que se apresenta no século XXI, com múltiplas formas de interação e comunicação mediadas pela diversidade de mídias, gêneros e linguagens, entendemos que o professor de línguas também é desafiado a oportunizar situações de aprendizagens que possibilitem, COM seus alunos, a apropriação da língua(gem) COM os gêneros discursivos, em termos linguísticos e culturais, para que possam “empreender usos crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos” (ROJO, 2012, p. 8).

Nessa perspectiva, o papel da linguagem é fundamental, haja vista que as ações verbais medeiam e constituem a interação social. Entender essa dinâmica possibilita identificarmos pistas contextualizadoras da situação de produção, do horizonte social e da apreciação valorativa no tocante ao ato comunicativo (BAKHTIN, 2003 [1979]), e a universidade, nesse processo, é uma esfera social comprometida com a aprendizagem coletiva e sua função cidadã.

Conforme Street (2014) e Barton *et al.* (2005), é necessário que o letramento esteja voltado para as práticas sociais e que não se restrinja à esfera escolar. Barton *et al.* (2005 *apud* MARTINS, 2020, p. 59) ressaltam a necessidade de se problematizar as ações com a linguagem escrita de forma situada, sendo que “[...] cada evento de letramento estará ancorado em práticas de letramento, que vão além dos limites imediatos e estão inscritas numa materialidade social e histórica”.

Nessa mesma perspectiva, Kleiman (2005, p. 12) define que as práticas de letramento representam “[...] um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”. A partir dessa definição, ratificamos ser a situação concreta o evento de letramento, do qual práticas de letramento emergem e para cuja configuração contribuem.

Ademais, argumentamos que desenvolver práticas de letramento a partir de uma situação argumentativa é uma maneira de o professor, enquanto agente de letramento, empreender o ensino de argumentação como prática social no curso de Letras. Kleiman (2006, p. 82-83) define agente de letramento como “[...] um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...], um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”.

Conforme Tinoco e Azevedo (2019, p. 22), “[...] argumentar e ensinar argumentação são ações distintas. Ao argumentar, o agente exerce a função crítica da linguagem tanto em situações cotidianas quanto em situações institucionalizadas. Ensinar argumentação, porém, pode se configurar como um exercício analítico que envolve a compreensão dos elementos centrais do texto argumentativo (tema, recorte temático, tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão)”. Contudo, como também apontam as autoras, a competência para argumentar socialmente “requer o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e de saberes articulados a interações sociais específicas” (TINOCO; AZEVEDO, 2019, p. 22).

Com base nessa premissa, entendemos que o ensino da produção argumentativa na formação inicial de professores de língua materna, assentado nos novos estudos do letramento, pode se configurar como uma oportunidade para “[...] estudantes, professores e até agentes externos à comunidade escolar, juntos, desenvolverem uma ação social significativa, de necessidade real e que estimula a liberdade de pensamento e de expressão” (TINOCO; AZEVEDO, 2019, p. 22).

Nessa mesma direção, Azevedo e Damasceno (2017, p. 90-91) advertem que:

É relevante reconhecer que o trabalho com a argumentação na escola exige de professores e estudantes o reconhecimento das regularidades intrínsecas aos fenômenos discursivos, às regras de formação e à utilização dos recursos linguísticos que permitem enunciar significados. São conhecimentos complexos, pois estão inter-relacionados e exigem a organização de práticas específicas, visando ao ensino da tomada de posições assumidas por meio da palavra, que não são de domínio dos professores em formação específica. Para tanto, defendemos que as manifestações dos professores com respeito às suas necessidades de conhecimento e reais dificuldades em sala de aula deveriam ser o ponto de partida para as discussões sobre formação.

Como apontam as autoras, o ensino de argumentação na escola (e na universidade!) exige a organização de práticas específicas, que visem à apropriação da palavra para a tomada de posições assumidas em necessidades reais da vida em sociedade.

Desse modo, influenciados também pelos trabalhos de Plantin (2008) e Grácio (2016), propomos práticas de letramentos aos alunos da disciplina de Leitura e Produção textual que possibilitassem uma situação argumentativa em que eles pudessem, efetivamente, fazer uso da argumentação em eventos nos quais agentes internos e externos defendem posicionamentos acerca de uma problematização situada.

De acordo com Grácio (2016), é importante entendermos que uma dada situação argumentativa se refere ao fato de os interlocutores reconhecerem que estão não apenas em uma situação interacional meramente conversacional, mas em uma situação interacional especificamente argumentativa.

Nas palavras desse autor:

[...] o ponto de partida, desta concepção, repito, o ponto de partida não é a análise dos mecanismos linguísticos ou discursivos (que não serão, todavia, descurados, remetendo para um plano mais micro), nem a análise de raciocínios lógicos, ou de formas de esquematizar as ideias, mas sim a noção de situação argumentativa enquanto episódio de interação social no qual as pessoas assumem um comportamento específico, ou seja, se veem como argumentadores (GRÁCIO, 2016, p. 20).

Nessa perspectiva, é ressaltado que uma dada “[...] situação de comunicação designada como argumentação implica oposição, incompatibilidade e o correlativo, o confronto entre discursos e contra-discursos levados a cabo pelos participantes que nela se envolvem” (GRÁCIO, 2011, p. 121). Motivados por essa proposição de ensino da argumentação, aliada aos novos estudos do letramento, pensamos que essa proposta de estudo e uso da língua(gem) não só envolve os usos da escrita na (e

para a) esfera acadêmica, mas vai além das práticas letradas da universidade, ao possibilitar outros usos sociais com os multiletramentos no desenvolvimento de produções discursivas em que esses graduandos se posicionam perante temáticas controversas, envolvidas em estruturas político-econômicas e em suas relações de poder.

Nesse prisma, conforme defendido por Bakhtin (2003) e Vygotsky (2009), o conhecimento histórico-cultural desenvolvido e materializado nas linguagens é construído a partir de um intenso processo de interação social que permite ao sujeito, apropriar-se da linguagem nas diversas situações sociais e, assim, há a caracterização do pensamento consciente.

Sob o viés dialógico bakhtiniano, compreendemos que a linguagem está envolta em um processo de compreensão responsiva, conforme a necessidade de interação dos sujeitos nas diferentes esferas de atividades humanas. Como afirma Bakhtin (2003 [1979], p. 271), toda compreensão do enunciado é de natureza responsiva, ou seja, “[...] toda compreensão é prenhe de resposta e, nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

Diante disso, argumentamos a pertinência das práticas de letramento em situações argumentativas no curso de Letras como uma perspectiva para o ensino de argumentação como prática social, uma vez que, como ressalta Bakhtin (2003 [1979]), os diferentes processos de letramento demonstram a pluralidade semiótica que permeia o seio social ideologicamente, evidenciando como os processos de leitura e de escrita são construídos em uma perspectiva sociocultural das práticas sociais.

Multiletramentos para a cidadania: nossos procedimentos metodológicos

Conforme discutido na seção anterior, nossa proposição investigativa parte do princípio de que tem se tornado cada vez mais relevante oportunizarmos práticas de letramento que efetivamente proporcionem usos responsivos da linguagem, sob a perspectiva dos multiletramentos, a

fim de empreendermos “[...] entendimentos mais concretos das práticas letradas em contextos sociais reais” (STREET, 2014, p. 19).

Nesse sentido, apresentamos os pressupostos metodológicos que nortearam o planejamento, o desenvolvimento e a sistematização da disciplina de Leitura e Produção textual, com carga horária de 60h, durante o ensino remoto emergencial no curso de Letras, do *campus* de Balsas, da Universidade Estadual do Maranhão, no primeiro semestre do ano de 2020, após o retorno das atividades acadêmicas nessa modalidade.

Tendo em vista a perspectiva intervencionista empreendida nessa pesquisa, assumimos o caráter transdisciplinar e crítico da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; KLEIMAN, 2013), com o aporte teórico-metodológico da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2015), dos Novos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 2008, 2018) e da perspectiva interacional da argumentação (PLANTIN, 2008), para analisarmos uma atividade didática que focaliza a situação argumentativa (GRÁCIO, 2011, 2016) com a produção de cartas-abertas em vídeo, publicadas no IGTV do Instagram de um jornal local (*Diário de Balsas*).

É preciso ressaltarmos que o planejamento das ações didáticas para a disciplina foi delineado a partir do parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020), bem como pela Resolução nº 1421/2020-CEPE/UEMA, que prevê a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Em ambos os documentos, já estava prevista a substituição das aulas presenciais por meios digitais na forma de organizar as atividades acadêmicas. Assim, foi possível uma maior abertura para o desenvolvimento de práticas multiletradas com os graduandos no primeiro período do curso de Letras ano de 2020.

Embora tenhamos delineado algumas ações didáticas em nosso planejamento de ensino, elas passaram por modificações, no transcorrer

do semestre letivo, tendo em vista, além das dificuldades enfrentadas em decorrência do ensino remoto, o próprio processo de conhecimento e afinidade com os alunos. Afinal, eram recém-ingressos em uma esfera acadêmica, que, em si mesma, requer uma série de peculiaridades em suas práticas sociais letradas.

Desse modo, transcorridas as primeiras aulas, síncronas e assíncronas, com a produção das primeiras atividades solicitadas, tais como: produção de infográficos no Canva, produção de resenhas no Google Drive, discussões em fóruns *on-line* de textos acadêmicos e de palestras proferidas no canal da Associação Brasileira de Linguística no YouTube, apresentamos aos graduandos a proposta de produzirmos cartas abertas em vídeo sobre a temática de combate aos incêndios e queimadas que estavam ocorrendo em demasia na região sul do Maranhão naquele momento. Além de uma produção multimodal em vídeo, sugerimos que as cartas abertas fossem divulgadas para o grande público, sobretudo de regiões próximas à cidade de Balsas, onde a grande maioria dos incêndios e queimadas ocorria.

Foi explicado aos alunos que a opção pelo trabalho com as cartas abertas estava associada ao estudo que desenvolveríamos, a partir de uma dada situação argumentativa, para desenvolvermos a produção argumentativa como prática social. Os graduandos demonstraram entusiasmo com a proposição de aprendizagem e, então, em colaboração com eles, passamos a sistematizar os eventos de letramento para a consecução da produção das cartas abertas.

Outro fator que pensamos ter influenciado no reposicionamento acadêmico e no engajamento social dos alunos na produção das cartas abertas em vídeo foi a informação acerca da parceria com o jornal de circulação regional e presente em seu cotidiano: *O Diário de Balsas*. Essa parceria possibilitaria uma maior circulação social das cartas abertas, que, em sua versão final, seriam postadas no IGTV da conta do Instagram do jornal durante uma semana. Logo, a responsabilidade de produzir algo de relevância acadêmica e social, que circularia fora dos muros da

universidade, implicou uma postura mais engajada dos graduandos nas práticas letradas empreendidas na disciplina.

Assim, definimos nossos encontros síncronos, que ocorreram pela plataforma do Skype. A escolha por esse canal se deu em virtude de nossa outra opção (a plataforma Teams) constantemente apresentar problemas de acesso e conexão para os alunos, devido à qualidade da internet exigida para a transferência de megabytes¹. Além disso, a opção pelo Skype também foi influenciada pela experiência dos alunos com a plataforma e os recursos que ela disponibiliza, como a possibilidade da gravação dos encontros *on-line*.

Desse modo, para desenvolvimento da produção das cartas abertas, optamos por realizar um trabalho colaborativo, em que foram sistematizadas equipes de trabalho entre os alunos, considerando os grupos de afinidade entre eles. A partir da organização das equipes, algumas oficinas foram realizadas.

1ª) **Oficina linguística**, na qual aprofundamos o estudo da produção argumentativa, enfatizando as peculiaridades discursivas do gênero carta aberta. Explicamos aos graduandos que este é um gênero discursivo, com predominância da estrutura argumentativa, que busca provocar no interlocutor uma ação responsiva, um posicionamento, perante a temática abordada; em geral, de interesse público. Foram apresentados e discutidos ainda os tipos de argumento, a fim de que pudessem entender melhor a funcionalidade linguística e social desse gênero.

2ª) **Oficina de edição de vídeo**, na qual alguns alunos apresentaram as potencialidades e os recursos do aplicativo Inshot, escolhido por eles como plataforma para a produção das cartas abertas em vídeo, em virtude de já fazer parte das práticas sociais letradas da maioria da turma.

1 Vale ressaltar que a Universidade Estadual do Maranhão é uma instituição multicampi, isto é, tem vários centros acadêmicos distribuídos na enorme territorialidade do estado. A inconstância na qualidade da internet ofertada também é influenciada pela localidade do município. Assim, ao conversarmos com colegas professores da instituição para alunos de polos distintos, verificamos que a plataforma Teams teve um funcionamento satisfatório, atendendo às necessidades dos alunos.

3ª) **Oficina de produção de cartas abertas em vídeo**, na qual, além de retomarmos aspectos relacionados às peculiaridades linguístico-discursivas desse gênero, pesquisamos, analisamos e discutimos exemplos de cartas abertas em vídeo, a fim de que fossem identificadas suas peculiaridades antes de partirmos para a produção argumentativa nesse gênero, bem como sua função social. Nessa oficina, destacamos as seguintes cartas abertas em vídeo: *Assembleia aprova envio de mensagem de solidariedade a Alcione após cantora sofrer ataques racistas* (disponível em: <https://youtu.be/WOZsyVJisXQ>) e *CULTNE DOC – Altay Veloso – Carta ao Presidente da Fundação Palmares* (disponível em: <https://youtu.be/QnHETImBNI>).

A seleção dessas cartas abertas foi por entendermos sua evidente relevância social, inclusive ao povo maranhense e a outros afrodescendentes, quando ocorreu um grande desrespeito do então presidente da Fundação Palmares, Sérgio Nascimento de Camargo, escolhido pelo atual presidente do país, Jair Bolsonaro, ao negar a existência do racismo no Brasil e desrespeitar a cantora maranhense Alcione.

Após assistirem às cartas mencionadas, os alunos tiveram uma maior compreensão daquilo que iriam produzir, sobretudo no que se refere ao posicionamento enunciativo nos vídeos. Ainda em relação a esse aspecto, nessa oficina, foi enfatizada a multisssemiose e a multimodalidade que o gênero carta aberta em vídeo permite e quais precisariam ser exploradas, visando à necessidade de se fazer compreendido por seus interlocutores.

No total, tivemos cinco cartas abertas em vídeo produzidas e postadas no Instagram do jornal *O Diário de Balsas*, no início de dezembro de 2020, com duração de dois a três minutos cada. Desse *corpus*, para fins de análise no presente capítulo, escolhemos apenas uma carta aberta em vídeo², cujos dados analisaremos a seguir.

2 Os alunos colaboradores dessa pesquisa foram informados acerca dos procedimentos éticos da investigação e, por isso, assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido, no qual informava ainda sobre a divulgação e o direito de uso de imagem.

Multiletramentos e formação cidadã: análise de uma carta aberta em vídeo no IGTV

A leitura do parecer que homologou a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019) nos leva à identificação de dez competências gerais requeridas aos estudantes dos cursos de licenciatura. Dentre elas, elencamos três:

1. *Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.*

5. *Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.*

7. *Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.*

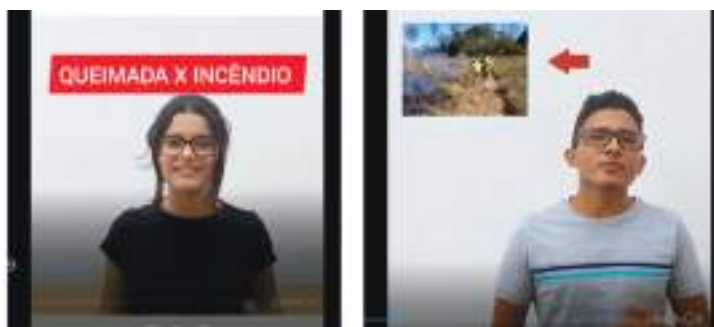
(BRASIL, 2019, p. 17, grifos nossos).

Conforme é prescrito nas orientações curriculares para a formação de professores, fomentar o uso crítico das tecnologias digitais como ferramentas que oportunizem a construção de posturas responsivas e éticas nas esferas sociais é uma necessidade no âmbito educacional, haja vista contemplar muito mais do que apenas o ler e o escrever para a escola-academia, mas sim, o desenvolvimento de habilidades letradas para as práticas sociais.

Como dissemos na seção em que apresentamos nossos pressupostos teóricos, nessa pesquisa, entendemos que a argumentação se desenvolve enquanto processo por meio da interação e “[...] tem na sua base uma situação argumentativa, caracterizada pela existência de uma oposição entre discursos, a alternância de turnos, uma possível progressão para além do díptico argumentativo inicial” (GRÁCIO, 2011, p. 122). Nesse sentido, buscamos discutir a produção de uma carta aberta em vídeo produzida por graduandos do primeiro período do curso de Letras, na disciplina de Leitura e Produção textual, publicada no Instagram do jornal local *O Diário de Balsas*, em dezembro de 2020.

Entendemos que a proposição dessa atividade permite ao professor oportunizar aos graduandos práticas de linguagem assentadas na interação argumentativa e caracterizadas pela assunção e alternância de papéis, enquanto sujeitos ativos, da argumentação, pela progressão para além do díptico inicial e pela natureza dilemática, ou seja, a oposição entre o discurso do proponente e o contradiscurso do oponente. Observemos, então, a introdução da carta aberta em vídeo, intitulada “Diga não às queimadas!”.

Figura 1 – Print da Introdução da carta-aberta em vídeo



Fonte: arquivo da autora

Olá! Vamos falar sobre queimadas!

Você sabe a diferença entre queimada e incêndio?

A queimada é uma técnica utilizada para limpar áreas na agricultura e na pecuária.

(É exibida, no vídeo, uma fotografia de queimada “limpando” uma área rural)

É uma técnica agrícola muito antiga, pois não acompanhou os avanços tecnológicos como nos países desenvolvidos que, em sua maioria, hoje, usam máquinas.

A queimada é uma técnica agrícola que, quando descontrolada, pode transformar-se em incêndio. No entanto, isso pode ser evitado usando-se uma técnica chamada aceiro, que é quando é retirada uma parte de uma vegetação de um determinado perímetro [...].

(É exibida, no vídeo, uma fotografia de pessoas fazendo a técnica do aceiro)

Nesse trecho, é possível identificarmos, logo no início da interlocução, que os graduandos apresentam a temática da carta aberta em vídeo e, em seguida, questionam seus interlocutores acerca da diferença entre queimada e incêndio. Entendemos que essa estratégia discursiva de questionar o conhecimento dos interlocutores sobre dada temática é uma forma de estabelecer e enfatizar a situação interativa para a argumentação que será apresentada no transcorrer do vídeo, haja vista, conforme os fundamentos do Círculo bakhtiniano (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2010 [1929]), a linguagem ser um complexo heterogêneo e multifacetado que se materializa na palavra e em outras materialidades semióticas, mas que só significa na medida em que concretiza seu aspecto ideológico, sendo essencial a ação entre os sujeitos, situados numa dada sociedade, num determinado tempo, que a enunciam de uma determinada forma, dirigindo-se a alguém com um determinado fim.

Tendo em vista as queimadas que estavam se intensificando e ocasionando grandes incêndios nas cidades da região nos meses que antecederam a exibição da carta aberta em vídeo, explicitar aos interlocutores do jornal local *O Diário de Balsas* a técnica do aceiro adquire também uma perspectiva de contra-argumentação àqueles que alegam não ter

outro recurso (técnica) em seu cotidiano na agricultura, considerando que a região de Balsas/MA e os municípios vizinhos representam uma área conhecida, nacional e internacionalmente, como parte do cinturão da agro exportação da soja e milho, tanto por nela haver grandes empresários do ramo como pela existência de comunidades formadas por famílias de pequenos agricultores.

Desse modo, sob o prisma dialógico da linguagem, para compreender a ação dos sujeitos e os atos/enunciados que realizam, é preciso interpretarmos os sentidos que produzem, ao concretizar a linguagem em seus discursos, as relações estabelecidas nesses discursos e a constituição ideológica das esferas que compõem as sociedades, uma vez que essas esferas e os sentidos que as sustentam são produzidos dialogicamente nas interações verbais intersubjetivas.

Figura 2 – Print da apresentação de dados sobre os focos de incêndio



Fonte: arquivo da autora

[...] Você sabia que o Maranhão ocupa a 4ª posição no ranking dos estados com mais focos de incêndios no Brasil, chegando a registrar cerca de 10.500 focos de incêndios anuais?

Já a cidade de Balsas, até o primeiro semestre de 2020, ocupava o 2º lugar entre as cidades do Maranhão com mais focos, registrando 308 focos de incêndios registrados.

Dando continuidade à análise da carta aberta em vídeo, apresentamos, na Figura 2, o print do vídeo, demonstrando a sequencialidade

da argumentação defendida. Como observamos, também no trecho do enunciado transcrito, os graduandos, após alertarem acerca da distinção entre queimadas e incêndios e sugerirem a técnica do aceiro como possibilidade, sobretudo para aqueles que precisam da técnica para suas atividades laborais na agricultura e no campo, novamente se dirigem aos seus interlocutores com uma interrogativa, que, em sua perspectiva, sinaliza possíveis respostas daqueles, e isso constitui uma importante atividade de identificação dos fatores constituintes do discurso argumentativo.

A partir disso, passam a apresentar enfaticamente dados selecionados no processo de curadoria, quando das oficinas de produção da atividade. Os dados são oriundos do Programa Queimadas do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INEP, 2020) e Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC, 2020), divulgados em seus sites, como também nas reportagens *on-line* e televisivas veiculadas à época.

Vale ressaltar que essa ênfase feita pelos graduandos, inclusive com a utilização de recursos multissemióticos (gifs, fotos, figuras, dados oficiais) concernentes às queimadas, deu-se também porque o estado do Maranhão possui, além da ação humana, outros fatores que contribuem para o surgimento de focos de incêndios, como as condições naturais do clima, solo e vegetação favoráveis para queimadas, principalmente nos municípios de clima mais seco, que permanecem sempre entre os primeiros lugares no ranking de focos de incêndio.

Na Figura 3, junto com o trecho do enunciado, percebemos que os graduandos continuam articulando estratégias argumentativas para convencer seus interlocutores dos malefícios que as queimadas e incêndios podem trazer à vida em sociedade, à fauna, à flora e à saúde, apresentando, principalmente argumentos de causa e efeito, para explicar as possíveis relações entre o uso desproporcional das queimadas e o que isso pode implicar na qualidade de vida, alertando seus interlocutores para o compromisso social e cidadão que cada um de nós precisa ter em combate a essa problemática.

Figura 3 – Print da exibição de filmagens de incêndios na região e do apelo sobre os problemas ambientais e à saúde



Fonte: arquivo da autora

[...] novembro de 2020. Apesar da queimada ser uma técnica usada para o desenvolvimento agrícola e pecuário, por outro lado, afeta o Meio Ambiente, causando consequências como: diminuição da biodiversidade, mudança de temperatura e poluição do ar.

Além de ser um grande problema ambiental, causa danos à saúde humana. A fumaça liberada durante as queimadas agrava algumas doenças respiratórias, como a Covid-19 e asma.

Como podemos perceber, nas Figuras 2 e 3, o uso de ilustrações é uma estratégia argumentativa que os graduandos utilizam para convencer seus interlocutores dos malefícios que as queimadas e incêndios causam. Além da composição multimodal e multissemiótica que o gênero carta aberta em vídeo proporciona, a utilização de ilustrações confirma que as múltiplas formas de interação e de comunicação, mediadas pela diversidade de mídias, gêneros e linguagens, fazem parte das práticas sociais letradas desses sujeitos. Essas práticas, desenvolvidas sob a orientação de um professor, colaboram para explorarmos novos caminhos e novos letramentos na formação deles, conforme argumenta Rojo (2012, p. 08):

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas

caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO, 2012, p. 8).

Conforme reitera essa autora, explorar a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias na produção de textos multimodais na sociedade contemporânea é uma realidade que os espaços formativos, escola e universidade principalmente, precisam oportunizar aos alunos, haja vista nosso interesse de que eles possam se apropriar criticamente desses artefatos que perfazem a maioria das práticas sociais letradas na atualidade.

Sob a ótica da situação argumentativa, é importante ressaltarmos que a apropriação de tais artefatos tecnológicos, bem como da multissemiose das linguagens constitui ainda a capacidade argumentativa dos graduandos na produção de sua carta aberta em vídeo. Azevedo e Tinoco (2019, p. 30) explicam-nos que “[...] a capacidade argumentativa é uma condição humana que inter-relaciona a linguagem verbal e a reflexão em torno dos objetos do mundo (atividade cognitiva e social), um modo de expressão que se apoia em já-ditos e alinha-se às regras sociais, por isso está submetida às coerções de uso social da linguagem (atividade discursiva) e uma ação de linguagem gerada a partir de uma oposição discursiva que gera interdependência entre os sujeitos (atividade dialógica)”.

Sob esse ponto de vista, conforme estabelece Bakhtin (2003 [1979]), entendemos que nenhum enunciado surge aleatoriamente, senão a partir de um posicionamento frente a outros enunciados (já-ditos), correspondendo, dessa forma, a uma ação/resposta do sujeito diante de determinados sentidos já enunciados. Desse modo, todo enunciado se constitui segundo uma elaboração intencional do enunciador, que toma o interlocutor (direto ou possível) como referência na elaboração de sua resposta, implicando, com isso, um posicionamento ativo dele.

Por isso, na sequência da argumentação da carta aberta em vídeo “*Diga não às queimadas!*”, indo para a conclusão, os graduandos continuam explorando a multimodalidade da linguagem e das mídias digitais apropriadamente, para enfatizar os efeitos das queimadas, na realidade do contexto local e do clima do planeta. Isso é demonstrado no print da Figura 4, quando são exibidas, no vídeo, fotografias de incêndios na região, catalogadas em jornais locais.

Figura 4 – Print da exibição de fotografias de incêndios na região catalogadas em jornais locais



Fonte: arquivo da autora

(Começa uma sonoplastia instrumental, com apelo dramático, enquanto as imagens e a fala dos alunos continuam no vídeo)

[...] Nós, acadêmicos do primeiro período do curso de Letras, viemos por meio destes fatos, manifestar a nossa preocupação em relação às queimadas e incêndios, especialmente nos municípios de Balsas e São Raimundo das Mangabeiras, e, sobretudo, conscientizar as pessoas a tomarem medidas de prevenção, como os aceiros, para que as pequenas queimadas não resultem em grandes incêndios, como temos observado em nossa região.

(No final do vídeo, todos os alunos juntos, dão voz a um pensamento selecionado por eles na internet, sobre frases de combate ao desmatamento)

Façam como queiram...
Podar-me ou desmatar-me
Saibam que crescerei novamente!

(O vídeo encerra com a imagem de todos os integrantes da equipe)

As imagens exibidas na parte final do vídeo, atreladas a um fundo musical instrumental de teor dramático, junto ao texto verbalizado pelos graduandos, ajudam a compor a apresentação final da argumentação da carta aberta “*Diga não às queimadas!*”. Além de marcarem expressivamente sua implicação no discurso com o uso da primeira pessoa do plural (nós), no fechamento do vídeo, os graduandos utilizam fotografias reais de incêndios ocasionados pelo uso inapropriado de queimadas por populares em cidades da região sul do Maranhão.

Esse posicionamento responsivo empreendido pelos graduandos na carta aberta em vídeo evidencia a compreensão de que a palavra, quando enunciada, espera uma resposta, uma compreensão (posicionamento) em relação ao seu dizer e se constitui, simultaneamente, como resposta (compreensão/posicionamento) a outra palavra que a antecedeu, na cadeia discursiva que compreende a comunicação verbal. Isso configura um ato pertencente à cadeia dialógica, entrando em relação semântica com outros atos (palavras enunciadas) que se confrontam com ele, fazendo da palavra uma arena ideológica.

Como sustentado na obra de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2010 [1929]), toda palavra – signo ideológico por excelência –, quando enunciada, reflete uma dada construção da realidade, ao mesmo tempo que a refrata, pois corresponde a uma tomada de posição do sujeito a respeito do que enuncia. Assim, “[...] a situação social mais imediata e

o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2010 [1929], p. 117). Cada esfera/campo existe como unidade relativamente estável, numa arena de vozes sócio-historicamente constituídas, e as relações que se dão em seu interior são marcadas por embates e mudanças permanentes, que surgem nas/das próprias interações verbais entre os sujeitos sociais que circulam nela e em outros âmbitos específicos da realidade social.

Diante disso, compreendemos que a experiência da produção colaborativa de uma carta aberta em vídeo oportunizou, aos graduandos, selecionarem, analisarem e construir argumentos que os ajudaram na defesa de um posicionamento contra as queimadas e os incêndios que ocorrem na região. Esse processo de apropriação linguístico-discursiva e multissemiótica da linguagem demarca o processo interacional da argumentação enquanto prática social. No processo dos multiletramentos desenvolvidos, os graduandos tornaram-se efetivamente agentes de letramento (KLEIMAN, 2006) e exerceram uma postura cidadã e ética em sociedade.

Considerações (que não podem ser) finais

Neste capítulo, discutimos uma experiência interventiva no curso de Letras, na modalidade de ensino remoto, na Universidade Estadual do Maranhão. Nosso objetivo foi oportunizar ações didáticas com usos sociais da linguagem que pudessem influenciar, positivamente, os modos de agir, interagir e compreender as inter-relações sociais, de modo que esses graduandos, professores em formação, mas, acima de tudo, usuários da língua(gem) percebessem que os usos sociais que empreendem impactam diretamente as formas de relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o conhecimento.

Para tanto, para responder à problemática que nos norteou – “como as práticas de letramento desenvolvidas na disciplina de Leitura e Pro-

dução Textual, com os alunos do primeiro período do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), oportunizam a construção e apropriação de multiletramentos para usos responsivos na situação argumentativa para além da esfera acadêmica?” – desenvolvemos uma pesquisa transdisciplinar e crítica, sob o aporte da Linguística Aplicada, da Pedagogia dos Multiletramentos e dos Novos Estudos do Letramento e sob o viés interacional da argumentação. Neste capítulo, analisamos uma atividade didática que focaliza a situação argumentativa com a produção de cartas abertas em vídeo, publicadas no IGTV do Instagram de um jornal local (*Diário de Balsas*).

Os dados analisados revelaram que o ensino da argumentação com base na situação argumentativa e na perspectiva dialógica da linguagem oportunizou aos graduandos, tanto a construção de estratégias argumentativas (argumentos de causa e efeito e de autoridade são apenas alguns exemplos) quanto a apropriação crítica da composição multimodal e multissemiótica da linguagem. Tudo isso foi articulado para convencer os interlocutores dos malefícios que as queimadas e incêndios causam à comunidade em geral.

Compreendemos, pois, que proporcionar situações interativas e colaborativas em espaços formativos, como a universidade, em que os graduandos se apropriem das múltiplas formas de interação e comunicação mediadas pela diversidade de mídias, gêneros e linguagens presentes em suas práticas sociais letradas, torna-se um espaço privilegiado para formar sujeitos com posicionamentos políticos que revelem posturas responsivas e éticas além da universidade.

Diante do exposto, ressaltamos ainda que a realidade vivenciada a partir da situação emergencial do ensino remoto nos provocou (docente e alunos) um processo de resignificação de nossos contextos de formação e de (re)pensarmos o ensino da argumentação como prática social COM os gêneros discursivos, evidenciando que é no movimento interdiscursivo, entre as exigências sociais e os modos de apropriação dos sujeitos, que

emerge a necessidade de se criarem espaços de reflexão sobre a dinâmica da esfera da aprendizagem, seja na escola ou na universidade, e sua relação com a realidade social, assim como sobre o papel de atuação e mediação do professor entre o sujeito que aprende, mas também ensina.

Conforme reiterado ao longo deste capítulo, nossas práticas sociais letradas na contemporaneidade têm exigido novas competências e habilidades de professores e estudantes. Os usos sociais que fazemos da linguagem revelam a necessidade de práticas educativas que fomentem a criticidade, a responsividade e o protagonismo no ensino de línguas. Assim, com essas considerações (que não podem ser) finais, almejamos com este trabalho incentivar outras ações didáticas interventivas que oportunizem multiletramentos na formação cidadã para além da universidade, ressignificando as produções argumentativas nas esferas de aprendizagem, valorizando o uso da argumentação em diferentes eventos de letramento e trabalhando a aprendizagem colaborativa, interventiva e significativa.

Referências

- AZEVEDO, Isabel C. M. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, Eduardo Lopes; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (org.). **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.
- AZEVEDO, Isabel C. M. de; DAMASCENO, Taysa M. dos S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 7, p. 83-92, 2017.
- AZEVEDO, Isabel C. M. de; TINOCO, Glícia M. A. de M. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan./abr. 2019.
- BAKHTIN, Mikhail [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14. ed. São Paulo. Hucitec, 2010 [1929].
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BARTON, David *et al.* **Situated literacies**: theorising reading and writing in context. New York: Routledge, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em:

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em:

BRASIL. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Aprovado em: 28 abr. 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (ed.). The things you do to know: an introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. *In*: COPE, Bill. **A pedagogy of multiliteracies**. New York: Macmillan, 2015. p. 1-36. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/304983829>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GRÁCIO, Rui Alexandre. Do discurso argumentado à interação argumentativa. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 117-128, nov. 2011.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Perspectivismo e Argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Changing the Role of Schools. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006 [2000]. p. 121-148.

KLEIMAN, Angela B.; MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. Letramentos e tecnologias digitais na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, p. 7514, 2018.

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

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8, 2006, p. 409-424.

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

MARTINS, Ana Patrícia Sá. **Processos de (trans)formação de futuros professores e a construção de letramentos didático-digitais**. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>. Acesso em: fev. 2021.

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

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

UEMA. **Resolução nº 1.421/2020-CEPE/UEMA**. Estabelece diretrizes para a retomada das atividades educacionais, de forma não presencial, referentes aos semestres letivos do ano de 2020 (períodos 2020.1 e 2020.2), nos cursos presenciais de graduação da Uema, em virtude da situação de excepcionalidade da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Publicada em 10 de julho de 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].

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 seleccionadas 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* (McKERRROW, 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 letramento³ 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 Japaratuba/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 demos 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 apontar 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.goncalorollemberg> 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 contraposição 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.

McKERRROW, 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. Jundiaí: 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/UFGM, Núcleo de Análise do Discurso, 2013. p. 19-66.

ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO POR MEIO DE
ASSEMBLEIAS DE CLASSE: PLANEJAMENTO
DE UMA PRÁTICA DE LINGUAGEM

Eduardo Lopes Piris
Soade Pereira Jorge Calhau

Introdução

Um dos trabalhos marcantes do educador Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, destaca a importância de uma educação libertadora, em que o educando tenha condições de refletir acerca de objetos e situações forjados na sociedade que estão a favor do opressor (FREIRE, 2005 [1968]). A partir dessa inquietação, vemos a necessidade de refletir acerca das práticas de ensino que, ao invés de permitir aos educandos a participação social por meio da argumentação em diferentes situações, têm os silenciado e os “moldado” aos interesses daqueles que detêm o poder. Inclusive, em conjunturas de opressão, muitos consideram “normal” o silêncio diante da injustiça e discordam daqueles que ousam argumentar a contrapelo da realidade imposta. Seguindo os ensinamentos de Paulo Freire, Geraldi (2002, p. 44) já orientava que “[...] é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos”, pois “[...] se ela serve para bloquear [...], também serve para romper o bloqueio”.

Inscritos nessa tradição de pensamento, entendemos que é possível romper com as práticas de ensino que, muitas vezes, nem se sabem re-

produtoras da opressão, se contribuírmos com reflexões e práticas para que a escola concretize uma pedagogia que favoreça o educando a pensar sobre o seu papel na sociedade e as ações que pode realizar por meio da linguagem, de modo a compreender que sua voz pode ser ouvida e respeitada, que se posicionar é um direito do cidadão e que argumentar é entender que tanto o consenso como o dissenso fazem parte do regime democrático.

Nesse contexto, concebemos a argumentação como uma prática social de linguagem, cujo ensino pode possibilitar aos educandos a participação em situações de comunicação tipicamente argumentativas, próximas às vividas em sociedade, fora do contexto escolar. Nessa perspectiva de ensino de argumentação, o educando é um sujeito reflexivo, crítico e ativo na sua aprendizagem, pois o que se busca, nessa prática, é ampliar as condições para o educando opinar, questionar, duvidar, argumentar e contra-argumentar em situações da esfera pública da atividade humana.

Essa prática exige do educador a postura de se colocar disponível para assumir uma atitude reflexiva perante sua própria prática, bem como uma atitude de dialogar com os educandos e ouvir respeitosamente suas opiniões. O diálogo é um princípio freireano que ecoa no trabalho de Kleiman (2007), segundo a qual, desenvolver práticas sociais solicita a atitude do professor que:

[...] sabendo-se, em contínuo processo de letramento, aventurar-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais [...] (KLEIMAN, 2007, p. 21).

Assim, o professor, enquanto “agente de letramento” (KLEIMAN, 2006), além de se aventurar a experimentar e continuar aprendendo, é convidado a pensar em atividades que possibilitem a formação de um educando que argumenta de modo razoável. Para isso, ele precisa ter a

ciência de que o papel que exerce não implica que seu direito de fala esteja acima do direito de fala de seu aluno.

Ao tecer essas considerações iniciais, podemos anunciar que nosso objetivo, neste capítulo, é apresentar alguns critérios que orientem o professor a construir seu planejamento de ensino, em que os educandos dos anos finais do ensino fundamental e talvez do ensino médio possam participar de práticas sociais de linguagem que demandem o exercício da argumentação.

Uma concepção de argumentação para ensinar a argumentar

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) rompem com uma concepção de raciocínio e razão estabelecida pela tradição cartesiana, a qual permeou três séculos e contribuiu para que a retórica aristotélica ficasse por um tempo esquecida. Isso porque, para Descartes, se havia uma exatidão, uma certeza, não havia necessidade de deliberar ou argumentar diante da evidência, o que é combatido pelos autores do *Tratado*, quando afirmam justamente que “o campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa as certezas do cálculo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 1). Ainda na esteira dos postulados perelmanianos, Rui Alexandre Grácio (2016) esclarece que o desacordo é uma partícula análoga aos processos de conhecimento, sendo um elemento regulador de convivência coletiva, pois enfrenta a ideia de que a verdade – ou aquilo que num dado período histórico se considera como verdade – não pode ser contestada, abrindo, então, a possibilidade de colocar certas verdades em perspectiva argumentativa.

As ideias disseminadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) fundam um novo paradigma no campo de pesquisa da argumentação, no qual surgem, ao longo das décadas, distintas abordagens teóricas, entre as quais a perspectiva interacional da argumentação. A despeito de outros autores representantes dessa perspectiva, como Charles Willard, focalizamos os trabalhos de Christian Plantin, cuja proposta visa abranger

um tipo de interação mais específica que a conversacional, estudada na França e no Brasil no âmbito da Análise da Conversação. Basicamente, Plantin (2008) propõe estudar a interação argumentativa, afirmando que nela as pessoas não trocam ideias e opiniões de modo passivo e assentido ao que o outro diz, mas trocam e articulam pontos de vistas divergentes. Logo, posicionar-se contrário à opinião do outro não implica que se esteja negando-o ou marginalizando-o, mas que se está posicionando em favor de um ponto de vista e buscando respostas – e não uma única resposta – para uma questão argumentativa posta de maneira explícita ou implícita.

Dessa forma, Plantin (2011, p. 17) afirma que “[...] uma dada situação linguageira começa a se tornar argumentativa quando manifesta uma oposição de discursos”, de modo que uma interação torna-se, de fato, argumentativa quando essa diferença entre discurso e contradiscurso é problematizada em torno de uma questão. Dessa interação, podemos depreender os três papéis actanciais da argumentação: proponente (que apoia uma proposição); oponente (que se opõe a essa proposição); terceiro (que questiona tanto a proposição quanto a oposição).

No âmbito escolar, entendemos que os educandos podem ter condições de se desenvolverem como argumentadores se participarem de atividades didáticas que lhes permitam identificar quando estão diante de uma situação argumentativa, depreender a questão argumentativa em causa, assumir os distintos papéis actanciais da argumentação, construir e expressar um discurso argumentado por meio da troca de discurso e contradiscurso. Acerca desse processo, Grácio (2013, p. 51) menciona a leitura argumentativa, que é “uma leitura crítica que se realiza tendo um olho na produção de um contradiscurso”, a fim de “produzir sequências contradiscursivas nas quais se verifica a retomada do discurso do outro”.

Para Plantin (2008), a atividade argumentativa tem como uma das suas características o ato de duvidar, o qual é entendido como um ato de não assentimento a um argumento. A dúvida é necessária para que a argumentação aconteça; todavia, o ato de argumentar não se limita à

simples dúvida. Conforme afirma Plantin (2008, p. 64), há a necessidade de justificar a dúvida, “desenvolvendo quais são suas razões para duvidar, seja manifestando argumentos orientados para outro ponto de vista, seja refutando as razões dadas em sustentação da proposição original”. Com essa abordagem, temos, então, uma situação argumentativa típica que, de acordo com Plantin (2008, p. 64), “é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta”.

Entender, nesse contexto, o que é uma situação argumentativa é tão importante que Grácio (2010, p. 45) declara que:

Uma teoria geral e unificada da argumentação pressupõe que não se comece pela definição de “argumento”, mas que se chegue à sua compreensão a partir da caracterização da dinâmica da situação argumentativa pautada pela oposição de discursos em torno de um assunto em questão.

Por essa razão, Grácio (2010) delinea a situação argumentativa, a partir do ponto de vista interacionista-dialogal, dando ênfase a duas palavras-chave: oposição e dissonância entre discursos. A dinâmica da interação argumentativa parte das situações de tensão entre discursos opostos, mas que mantêm uma interdependência discursiva, ou seja, os posicionamentos discursivos interagem no interior da situação argumentativa e perpassam não só os sujeitos envolvidos na dinâmica, mas também os próprios argumentos selecionados, os quais só podem ser entendidos no contexto da argumentação devido à própria interação entre os argumentos.

Em outros termos, pensar a argumentação não é apenas pensar técnicas discursivas ou esquemas argumentativos. É, sobretudo, ler os discursos, os raciocínios nele imbuídos, problematizar, alimentar o movimento da discussão, dar continuidade à interação argumentativa. Além disso, a problematização é o alimento da interação argumentativa, porque um “assunto em questão” coloca uma situação de oposição entre perspectivas.

É importante ter em vista que o contexto da interação argumentativa não se restringe ao contexto imediato de troca entre os argumentadores, pois as interações também estão submetidas às coerções sócio-históricas e institucionais que regulam a produção discursiva. Desse modo, Amossy (2011, p. 133), ao considerar a argumentação em suas dimensões enunciativo-pragmática e sócio-histórica, afirma que “[...] a argumentação [...] não é o emprego de um raciocínio que se basta por si só, mas uma troca atual ou virtual entre dois ou mais parceiros que pretendem influenciar um ao outro”. Essa pesquisadora explica que as trocas verbais não dependem apenas da fala ou da linguagem, mas também da força legitimada por meio da qual se constrói, uma vez que a argumentação no discurso “relaciona a fala a um lugar social e a quadros institucionais”, ultrapassando a oposição texto/contexto e se recusando a pensar o discurso a partir de “um sujeito enunciador individual que seria dono de si mesmo” (AMOSSY, 2018, p. 11).

Letramento e ensino da argumentação

Geraldi (2002) destaca que muitas práticas pedagógicas não têm estabelecido relação com os usos sociais da língua, pois os alunos escrevem unicamente para o professor um texto que não será lido por outras pessoas e, em geral, não tem relação com a realidade em que vivem. Nesse sentido, esse pesquisador recomenda que a produção de textos na escola seja uma prática mobilizadora que preconize o envolvimento da comunidade escolar, sugerindo, por exemplo, a publicação de coletânea de textos, jornal mural, venda das produções na comunidade escolar ou da cidade, organização de antologias, assim como parceria com o jornal da localidade, a fim de que as produções sejam veiculadas por toda a comunidade.

Nesse contexto, uma das grandes propostas para o ensino de português foi a de ultrapassar a ideia de alfabetização como decodificação de códigos linguísticos e numéricos, o que contribuiu para que educadores

entendessem que todos estamos envolvidos em práticas de letramento e que, independentemente da etapa de escolaridade, esse é um processo que envolve muitas e variadas situações de comunicação do cotidiano.

Com esse mesmo alinhamento, Kleiman (2007, p. 4) entende a escola como a “agência de letramento por excelência de nossa sociedade”, ou seja, um locus privilegiado para a criação de “espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas”, o que a leva destacar “o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos”.

Desse modo, procuramos ultrapassar certas concepções de ensino de leitura e escrita voltadas a habilidades individuais, reconhecendo que ler e escrever são práticas discursivas inseparáveis dos contextos sócio-históricos que as suscitam. Nesse sentido, Street (2014) preconiza que não existe um letramento, mas “letramentos” que variam de acordo com a cultura, a época, os contextos sociais, de modo que não há um letramento superior a outros, mas diferentes tipos de letramentos. Segundo Street (2014), não existe um letramento neutro, mas práticas de letramento que envolvem não apenas os eventos de letramento¹ mas também concepções ideológicas que os sustentam, de modo que uma prática letrada não está associada somente à cultura, mas a estruturas de poder. Portanto, conceber letramento como algo neutro é, no mínimo, negligenciar as relações de poder que permeiam a sociedade e as interações entre os sujeitos que impactam o ensino na escola e, sobretudo, o ensino da linguagem e da argumentação.

Desse modo, Street (2014, p. 44) sugere rejeitar as práticas unidirecionais, próprias aos modelos ocidentais, como “basear-se na forma de letramento do texto dissertativo”. Ele sustenta que o modelo ideológico incentiva as pessoas a ficarem mais cautelosas com grandes generaliza-

1 “Eventos de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas. Práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento de letramento” (BARTON, 1991, p. 5 *apud* STREET, 2014, p. 18).

ções, a investigarem e a tratarem com ceticismo práticas de ensino que buscam homogeneizar a diversidade constitutiva de culturas, valores e visões de mundo, visto que a homogeneização é própria das classes dominantes.

Evidentemente, a relação entre letramento e argumentação não é algo dado *a priori* e ainda suscita muitas questões que merecem pesquisa na área. No entanto, Azevedo e Tinoco (2019, p. 19) já sinalizam essa questão, afirmando que é “[...] ainda mais relevante no Brasil identificar propostas sistematizadas de trabalho com o ensino de argumentação ancoradas na prática social vivencial e não simulada”. Com isso, podemos circunscrever o ensino da argumentação no horizonte de interesses dos letramentos, pois a prática da argumentação em contexto escolar pode romper com a lógica excludente da homogeneização tal como criticada por Street (2014), ao se apresentar como um desses “espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas” a que Kleiman (2007) se refere. Essas práticas exigem dos educandos capacidades argumentativas, tais como as apresentadas por Azevedo (2013, p. 44):

- articular conhecimentos construídos ao longo do tempo e pontos de vista variados;
- participar de um jogo interacional, reunindo elementos que marcam as posições enunciativas adotadas;
- assumir a natureza polifônica da atividade discursiva;
- dar respostas ao outro que está implicado na argumentação;
- apropriar-se da estrutura argumentativa, composta por quatro fases básicas (tese, justificação, contra-argumentação, conclusão).

Em um outro trabalho (PIRIS, 2021), já apontamos a centralidade da noção de capacidade argumentativa como critério de orientação para

a seleção dos conteúdos de ensino-aprendizagem e, portanto, para o planejamento de ensino. Nessa publicação, ponderamos que o ensino da argumentação por meio de práticas de linguagem visa não apenas a capacitar o educando para a análise da dimensão linguístico-textual da argumentação, mas sobretudo a desenvolver o conjunto integrado de suas capacidades argumentativas, as quais podem ser retomadas numa progressão curricular e aprimoradas em diversas outras formas de interação argumentativa.

Passemos, então, à apresentação de nossa proposta de ensino de argumentação por meio da assembleia de classe, entendida como prática social de linguagem e de experiência democrática na escola.

A assembleia de classe: uma prática argumentativa

Há muitas possibilidades de formas de interação argumentativa que possibilitam práticas democráticas em sala de aula e que podem favorecer o rompimento com a educação bancária e o ensino homogeneizante. Entre elas, podemos citar a carta de leitor, a carta de reclamação, a resenha crítica, o artigo de opinião, o ensaio, a assembleia (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 61), o debate de opinião de fundo controverso, o debate deliberativo e o debate para resolução de problemas (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 250).

Entre essas opções, destacamos a assembleia escolar e as suas variantes – assembleia de escola, assembleia de classe, fórum escolar – cuja finalidade comum é viabilizar a escuta e a discussão de demandas próprias de um dado grupo social.

Nas palavras de Tognetta e Vinha (2011, p. 62):

A assembleia é um espaço em que o professor pode conhecer melhor seus alunos e estes conhecerem-se mutuamente; em que as regras são elaboradas e reelaboradas constantemente; em que se discutem os conflitos e se negociam soluções, vi-

venciando a democracia e validando o respeito mútuo como princípio norteador das relações interpessoais.

Tognetta e Vinha (2011) especificam quatro tipos de assembleias na escola, sendo elas: (1) assembleia de classe (ocorre especificamente em determinada classe, com o objetivo de regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais); (2) assembleia de nível ou segmento (ocorre com todas as classes de determinado nível e amplia-se em relação à assembleia de classe por abarcar os projetos comuns); (3) assembleia de escola (regula e regulamenta os espaços coletivos); (4) assembleia docente (regulamenta temáticas voltadas aos docentes e direção). Vale lembrar que Araújo (2015) também oferece uma tipologia, incluindo os fóruns escolares, os quais envolvem a comunidade escolar, a família, a comunidade em seu entorno e, em casos de necessidade, representantes de determinados segmentos. Entre esses tipos de assembleia, focalizamos, neste capítulo, a assembleia de classe, ressaltando que os demais tipos podem ser mobilizados em outras propostas de ensino.

A assembleia de classe – enquanto forma de interação argumentativa – pode se converter numa atividade de ensino que possibilite aos educandos a vivência de práticas democráticas por meio das quais possam participar ativamente do processo de discussão e elaboração das regras de convívio em sala de aula, negociando pontos de vista para coconstruir soluções e tomar decisões coletivamente.

Na assembleia de classe, a figura do educador se descentraliza em favor da autonomia dos educandos na gestão do dissenso e, na medida do possível, na construção do consenso, de modo que a assimetria na relação saber-poder entre educador e educando imposta pela instituição escolar dá espaço ao diálogo freireano. Isso vai ao encontro do que Araújo (2015) diz sobre a assembleia de classe ser um espaço para o diálogo acerca de conflitos que norteiam a vivência em ambiente escolar e o cultivo do espírito democrático entre os educandos, pois ela suspende o regime de decisões impostas verticalmente e favorece a tomada coletiva de decisões.

Além disso, a atividade didática em torno da assembleia e outras formas de interação argumentativa visa também ao aprimoramento da atitude dos educandos perante a crença comum de que o conflito necessariamente suscita hostilidades. Contrário a essa crença, Araújo (2015) aponta o conflito como um dos motores da assembleia de classe, reiterando que a diferença constitui os sujeitos e os distintos olhares sobre uma mesma questão, o que pode ser enriquecedor para a prática educativa e, principalmente, para o educando, que pode ter a oportunidade de exercitar a convivialidade e o respeito às diferenças. Na assembleia de classe, os educandos são convidados a refletir e a intervir em sua própria realidade por meio da prática da argumentação, expondo seus conflitos e considerando suas diferenças para repensar suas relações interpessoais.

Nessa perspectiva, compreendemos, com Araújo (2015, p. 26), que o objetivo de uma assembleia de classe nem sempre “[...] é o de obter consenso e acordo, e sim o de explicitar diferenças, defender posturas e ideias muitas vezes opostas e, mesmo assim, levar as pessoas a conviver num mesmo espaço coletivo”. E, assim, Araújo (2015, p. 32) destaca que, em vez de homogeneizar e eliminar diferenças e conflitos, a escola é uma importante instituição para promover o desenvolvimento de capacidades dialógicas e é desse modo que a assembleia contraria “interesses sociais, pessoais, ideológicos e culturais defendidos por sistemas autoritários de poder”. É nesse sentido que Plantin (2018, p. 244) afirma que argumentar não se trata de convencer, mas de conviver com o outro na diferença, ou seja, em vez de pensarmos em abordagens da argumentação que focalizam a persuasão, a adesão, a comunhão, o consenso, deveríamos entender que a “função fundamental da argumentação é dar nome aos conflitos, permitir a expressão e o aprofundamento das diferenças. Bem entendido o papel da assembleia de classe para o ensino da argumentação enquanto prática social de linguagem, pormenorizemos, então, nossa proposta de planificação.

CrITÉrios para planejamento de ensino da argumentação

A despeito das distintas concepções de planejamento de ensino, Délcia Enricone *et al.* (1983, p. 13) destacam que a literatura é unânime em afirmar que o planejamento é “[...] a *previsão metódica* de uma ação a ser desencadeada e a *racionalização dos meios* para atingir os fins” e, mais especificamente, “indica a atividade direcional, metódica e sistematizada que será empreendida pelo professor junto a seus alunos, em busca de propósitos definidos” (ENRICONE *et al.*, 1983, p. 13).

Considerando a abrangência do planejamento, o educador pode elaborar (i) um plano de curso para “delinear, globalmente, toda a ação a ser empreendida” no semestre ou ano letivo; (ii) planos de unidade didática para organizar “partes da ação pretendida no plano global”; (iii) planos de aula para “especificar as realizações diárias para a concretização dos planos anteriores” (ENRICONE *et al.*, 1983, p. 20).

Vale sublinhar que Graham Butt (2006, p. 25) chama a atenção para a necessidade de construir a coerência entre os planos, considerando “a aprendizagem que ocorreu antes e a que, em princípio, irá ocorrer”, de modo a garantir a continuidade dos objetivos, da metodologia e da avaliação do curso, bem como a progressão do aprendizado dos educandos.

Segundo Enricone *et al.* (1983, p. 233), o planejamento é “um processo de tomada de decisões que envolve três fases específicas”: (i) na fase de preparação, o professor “identifica os objetivos que pretende atingir, indica os conteúdos que serão desenvolvidos, seleciona os procedimentos que utilizará como estratégia de ação” e prevê os instrumentos de avaliação (p. 49), ou seja, é a fase em que são selecionados e organizados os conteúdos, os procedimentos de ensino, os recursos materiais e humanos e os procedimentos de avaliação; (ii) na fase de desenvolvimento, o professor compartilha com os alunos a responsabilidade da execução do plano (p. 49), de modo que a dinâmica da ação e os interesses que surgem na aula exigem certa flexibilidade do plano

sob o risco de um possível enrijecimento das ações alijar os anseios e a curiosidade dos educandos e/ou mesmo romper com o espírito do diálogo freireano na sala de aula; (iii) na fase de aperfeiçoamento, a extensão do alcance dos objetivos é avaliada, com vistas a corrigir deficiências e/ou manter processos satisfatórios (p. 50). Dado o escopo deste capítulo, optamos por focalizar a fase da preparação e tecer ponderações sobre as fases de desenvolvimento e aperfeiçoamento.

No que diz respeito à nossa proposta de planejamento de ensino de argumentação por meio de assembleias de classe, sublinhamos, primeiramente, que uma prática de letramento na escola não tem sua existência *ex nihilo*. Assim, para evitar o efeito inócuo de uma única assembleia de classe realizada na escola, recomendamos primeiramente que o professor faça uma sondagem e um diagnóstico da experiência da escola e da turma com práticas argumentativas e outras formas de interação argumentativa, estabelecendo assim balizas mais seguras para planejar (i) o acontecimento inaugural desse tipo de interação argumentativa e (ii) a sua continuidade durante o ano letivo, corroborando com a progressão curricular dos conteúdos de argumentação e a construção de uma cultura de assembleias de classe na turma, uma cultura de argumentação na escola.

Conforme Enricone *et al.* (1983, p. 29-48), a fase de preparação comum a todos os planos de ensino (de curso, de unidade, de aula) comporta os seguintes passos: definição dos objetivos dos planos; seleção e organização dos conteúdos de ensino de argumentação; seleção dos procedimentos de ensino; seleção dos recursos humanos e materiais; seleção dos procedimentos de avaliação; estruturação dos planos de ensino (de curso, de unidade, de aula). Priorizamos aqui tratar dos (i) objetivos e dos (ii) conteúdos de ensino de argumentação (ver quadro-síntese no Apêndice A), mas ressaltamos que o planejamento deve ser elaborado com todos os passos previstos.

(i) Consideramos os objetivos de ensino, incorporando à nossa proposta de planejamento de ensino de argumentação como prática letrada a

distinção que Delia Lerner (2002, p. 80) apresenta entre propósito didático e propósito comunicativo, pois dessa forma um mesmo plano pode considerar o propósito do projeto de ensino-aprendizagem do educador com o propósito do projeto de comunicação dos educandos, prevendo, portanto, a execução de aulas motivadas pelos letramentos.

(ii) Por sua vez, compreendemos os conteúdos de argumentação em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Segundo César Coll (2003, p. 162), os conteúdos escolares são “o conjunto de formas culturais e de saberes selecionados para integrar as diferentes áreas curriculares em função dos objetivos gerais de área; os conteúdos podem ser fatos discretos, conceitos, princípios, procedimentos, valores, normas e atitudes”. Acompanhem as definições de conteúdo escolar:

- *Conceito* designa o conjunto de objetos, acontecimentos ou símbolos com algumas características comuns. Exemplos: mamíferos, número primo, triângulo, nuvem etc. (COLL, 2003, p. 162).
- *Procedimento* é o conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, orientadas para a consecução de uma meta. Para um conjunto de ações constituir um procedimento, deve estar orientado para uma meta, e as ações ou passos devem suceder com certa ordem (COLL, 2003, p. 162).
- *Atitude* é a tendência a comportar-se de forma consistente e persistente ante determinadas situações, objetos, acontecimentos ou pessoas. As atitudes traduzem, em nível comportamental, o maior ou menor respeito a determinados valores e normas: comportamento de partilhar, respeitar, ordenar, ajudar, cooperar etc. (COLL, 2003, p. 163).

Em termos de ensino de argumentação, a ideia de conteúdo abrange tanto os seus conceitos teóricos e a análise de estratégias argumentativas quanto à própria capacidade de realizar procedimentos com vistas a atingir um propósito por meio da prática argumentativa, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes e valores éticos valorizados

pelo grupo social. Evidentemente, há muito o que se discutir sobre objetivos e conteúdos no ensino de argumentação, porém tal discussão renderia outro trabalho.

Planejamento de ensino da argumentação por meio da assembleia de classe

Dito isso, propomos um planejamento de curso articulado em três planos de unidade (ver quadro-síntese no Apêndice A), cujos respectivos objetivos são: instituir as assembleias de classe como projeto da turma, criar as normas das assembleias de classe, realizar a assembleia de classe (objetivos comunicativos); desenvolver as capacidades de argumentar e contra-argumentar, conhecer o funcionamento discursivo da assembleia de classe, melhorar as capacidades de construir e expressar argumentos e contra-argumentos (objetivos didáticos).

Desse modo, a Unidade Didática 1 teria (i) a instituição das assembleias de classe enquanto projeto permanente da turma, como objetivo comunicativo dos educandos e (ii) o desenvolvimento de um dado conjunto de capacidades argumentativas dos educandos, como objetivo didático. Na prática, essa unidade didática pode ser composta pela quantidade de planos de aula que o professor julgar suficiente para o cumprimento dos objetivos comunicativo e didático do plano. No entanto, como se trata de um momento de conquista da adesão dos estudantes – ou seja, do engajamento da turma – a um projeto de letramento, o procedimento de ensino mais adequado para esse fim seria a realização de uma aula dialogada em que os educandos possam refletir sobre a forma como os grupos sociais organizam a discussão pública de seus anseios e inquietações e, então, refletir sobre a própria condição da turma, avaliando o grau de qualidade das formas de discussão de conflitos em vigência na classe, para que se possa valorizar a implementação do projeto de assembleia de classe. É muito importante ressaltar que a esse procedimento de ensino está associada a seleção de um conteúdo fundamental para o ensino da argumentação que é a reflexão sobre a própria natureza da argumentação

e as formas de discussão de conflitos existentes na sociedade e reconhecidas pelos educandos.

Tendo considerado o planejamento da etapa inicial de construção da adesão da turma ao projeto de instituição das assembleias como forma de discussão de conflitos da turma, já é possível prever as ações de implementação do projeto. Assim, apresentamos a Unidade Didática 2, com (i) o objetivo comunicativo de os educandos firmarem juntos as normas para a dinâmica das assembleias de classe e (ii) o objetivo didático de os educandos construírem conhecimentos sobre o funcionamento discursivo da assembleia de classe.

Em razão dos objetivos gerais, estamos concebendo um plano de unidade mais complexo que o anterior, mas isso pode ser ajustado pelo professor conforme sua realidade. O essencial é observar a relação entre os objetivos e os conteúdos de argumentação da unidade didática que se desdobram nos planos de aula, bem como a continuidade do projeto e a progressão da aprendizagem.

Na Unidade Didática 2, os planos de aula devem prever ações didáticas dirigidas a práticas letradas escritas e orais e, como não há uma forma única de realizar essas ações, nossa sugestão é que os educandos aprendam sobre o funcionamento discursivo desse tipo de interação argumentativa, realizando uma primeira assembleia de classe dedicada à negociação das normas que irão reger as reuniões seguintes, de modo que, com a orientação do professor, possam praticar e estudar a argumentação.

Para alcançar os objetivos dessa unidade didática, é aconselhável selecionar conteúdos pertinentes ao (i) funcionamento discursivo da assembleia de classe, (ii) à textualização dos registros documentais (divulgação dos pontos de pauta da reunião, eleição da mesa coordenadora, ata de assembleia), (iii) ao processo argumentativo de negociação de ponto de vista (atos de argumentar e contra-argumentar) e (iv) ao exame da construção de ponto de vista em textos argumentativos. Propomos detalhar os conteúdos de ensino dessa unidade didática em planos de

aula que prevejam o ensino: (i) da finalidade, das temáticas de discussão, dos ritos de fala e do regime de trocas de turno da assembleia de classe; (ii) dos principais elementos de coerência e coesão textuais, do registro de linguagem dos documentos, da fraseologia documental, entre outros; (iii) da identificação e avaliação de um ponto de vista, e da construção e expressão do argumento e do contra-argumento; (iv) dos operadores argumentativos da argumentação e da contra-argumentação, da polifonia de enunciadores, dos papéis actanciais da argumentação.

Ainda, na fase da preparação, é importante que o planejamento preveja ações que garantam a continuidade dessa prática de linguagem durante o curso, corroborando assim para a progressão da aprendizagem da argumentação com o aprimoramento das capacidades argumentativas. Desse modo, propomos a elaboração da Unidade Didática 3 com o objetivo comunicativo de realizar uma assembleia de classe e o objetivo didático de melhorar as capacidades de construir e expressar argumentos e contra-argumentos.

Sugerimos, então, que o plano selecione conteúdos de ensino relacionados à configuração do argumento em si. E, a esse respeito, basta lembrar que Plantin (2008, p. 25-31) recorre ao modelo de Toulmin (2001), para tratar da inserção do silogismo na base da atividade argumentativa, ou seja, da relação entre as premissas maior e menor e uma conclusão para a construção de um argumento, o que é importante para o ensino da argumentação, porque, com isso, é possível planejar atividades didáticas em que os estudantes possam reconhecer os termos constitutivos do argumento, a saber: a tese alegada por um dado argumentador (alegação); a razão fornecida para sustentar essa tese alegada (dado); a afirmação geral que permite garantir essa razão (garantia) (ou seja, de onde o argumentador tirou a informação que garante o dado apresentado?); a força conferida a essa garantia (qualificador); as condições que impedem e refutam a autoridade da garantia (refutação) (TOULMIN, 2001).

Uma vez estruturada a fase de preparação do planejamento, podemos fazer algumas ponderações sobre suas fases de desenvolvimento e aperfeiçoamento. Insistimos, neste texto, na ideia de que a argumentação é algo que se aprende enquanto se pratica, alegando que, por mais que os educandos estudem as técnicas argumentativas, nada se compara à sua prática quando o objetivo didático é aprimorar as suas capacidades argumentativas. Por isso, sustentamos que o diálogo, na acepção de Paulo Freire, é fundamental para a fase de desenvolvimento do planejamento, independentemente de sua abrangência.

Para a sistematização desse aprendizado prático, recomendamos que o planejamento de ensino apresente a fase do aperfeiçoamento de forma detalhada e consistente. O desenvolvimento das capacidades argumentativas ocorre durante a prática da argumentação, porém é importante que o planejamento inclua atividades metacognitivas sobre tal prática, para que os educandos possam construir sua reflexão acerca das estratégias argumentativas mobilizadas na interação e dos posicionamentos discursivos assumidos na assembleia. Ademais, educador e educandos podem refletir conjuntamente acerca de algumas questões relacionadas ao cumprimento do propósito comunicativo:

- O propósito comunicativo permitiu realizar as assembleias?
- Houve interação argumentativa nas assembleias?
- Os educandos puderam realizar os atos argumentativos de propor, opor-se e duvidar, assumindo, assim, os papéis actanciais do proponente, oponente e terceiro?
- Os educandos perceberam claramente a questão argumentativa na assembleia?
- Os educandos desenvolveram a questão argumentativa, apresentando pontos de vista em oposição? Quais exatamente?
- Os educandos exploraram o problema que sustenta a questão argumentativa e perceberam os posicionamentos ideológicos em disputa? Quais?

Essas perguntas de checagem podem servir como critérios para elaboração e revisão de propostas de ensino de argumentação inscritas nos pressupostos dos Letramentos e também como parâmetros de análise de atividades em materiais didáticos.

Considerações finais

Ao final deste nosso percurso, vislumbramos algumas possibilidades para o educador construir seu planejamento de ensino da argumentação como prática de letramento que, ao mesmo tempo, seja capaz de aplicar conceitos teóricos da argumentação, especificar e articular objetivos comunicativos dos educandos e didáticos do educador, dimensionar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de argumentação, mobilizar uma concepção interacional e discursiva de linguagem no ensino, poder aguçar o olhar do educando sobre a importância da argumentação para a discussão pública de questões controversas e o exercício da democracia.

Sabemos que os educandos experimentam, com frequência, situações que não os encorajam a argumentar, muitas vezes por se sentirem inseguros ou temerosos a retaliações, ainda que seu posicionamento seja de enfrentamento a injustiças, de modo que o ensino de argumentação como uma prática social de linguagem pode ser uma forma de prepará-los para os enfrentamentos que as diversas situações sociais impõem. Então, para rompermos com os esquemas verticais de poder na escola e na sociedade, nós, professores, podemos dar nossa contribuição assumindo, com Paulo Freire, que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005 [1968], p. 79). Nesse sentido, argumentação é diálogo.

Referências

- AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, 2011.
- AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Autogestão na sala de aula**: as assembleias escolares. São Paulo: Summus, 2015.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Possibilidades pedagógicas para a articulação entre argumentação e letramento. In: **Anais do...** Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 11. Aracaju: Educon, 2017, p. 1-6.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 4, p. 35-47, jun. 2013.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia M. Azevedo. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, p. 18-35, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, MEC, 2017.
- BUTT, Graham. **O planejamento de aulas bem-sucedidas**. Tradução Adail Sobral e Anselmo Lima. São Paulo: SBS, 2006.
- COLL, Cesar. **Psicologia e currículo**: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. Ática: São Paulo, 2003.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; De PIETRO, Jean-François. Relato da elaboração de uma sequência didática: o debate público. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 247-278.
- ENRICONE, Dêlcia; SANT'ANNA, Flávia M.; ANDRÉ, Lenir Cancelli; TURRA, Clódia Maria Godoy. **Planejamento de ensino e avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Sagra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 2005 [1968].

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002 [1984]. p. 59-79.

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

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Perspetivismo e argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8, 2006, p. 409-424.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o Ensino de Língua Materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

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

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MONTE, Nadija Santos. **Articulação da contra-argumentação na leitura de gêneros jornalísticos com estudantes do 8º ano**. Módulo Didático (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13621>. Acesso em: 25 mar. 2021.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a Nova Retórica**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008. PLANTIN, Christian. Análise e crítica do discurso argumentativo. Tradução Sérgio Levemfous *et al.* **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 17-37, 2011.

PLANTIN, Christian. “Não se trata de convencer, mas de conviver”: a era pós-persuasão. Tradução Weslin de Jesus Santos Castro e Eduardo Lopes Piris. **EID&A**

- **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 15, p. 244-269, 2018.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014 [2005].

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias escolares. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TOULMIN, Stephen E. **Os usos do argumento**. Tradução Reinaldo Guarany. Martins Fontes: São Paulo, 2001.

APÊNDICE A – Quadro-síntese do planejamento de curso

PLANEJAMENTO DE CURSO: Argumentação por meio de assembleias de classe		
Unidade Didática 1	Plano da Unidade Didática: Instituinto a assembleia de classe na turma	
	Objetivo comunicativo	• Instituir as assembleias de classe como projeto da turma
	Objetivo didático	• Desenvolver as capacidades de argumentar e contra-argumentar, visando a negociação de pontos de vista
	Conteúdos	• Construção do argumento (ideia), expressão do argumento (palavra), ritos de fala, identificação da questão argumentativa e dos pontos de vista.
	Planos de aula	
	Objetivos	Levar a turma a: • refletir sobre a forma como os grupos sociais organizam a discussão pública de seus anseios e inquietações • associar a reflexão à própria condição da turma • avaliar o grau de qualidade das formas de discussão de conflitos na classe • reconhecer a assembleia de classe como uma forma de interação argumentativa válida para a discussão dos conflitos da turma
Unidade Didática 2	Conteúdos	• A natureza da argumentação • Formas de discussão de conflitos presentes na sociedade
	Plano da Unidade Didática: Explorando a interação argumentativa na assembleia de classe	
	Objetivo comunicativo	• Criar e registrar as normas para a dinâmica das assembleias de classe
	Objetivo didático	• Conhecer o funcionamento discursivo da forma de interação argumentativa “assembleia de classe”
	Conteúdos	• Funcionamento discursivo da assembleia de classe • Textualização dos registros documentais: divulgação dos pontos de pauta da reunião, eleição da mesa coordenadora, ata de assembleia • Processo argumentativo de negociação de ponto de vista (atos de argumentar e contra-argumentar)
	Plano de aula 1	
	Objetivos	• Conhecer as características discursivas da assembleia de classe
	Conteúdos	• Finalidade, temáticas de discussão, ritos de fala, regime de trocas de turno da assembleia de classe
	Plano de aula 2	
	Objetivos	• Conhecer as características de textualização da divulgação dos pontos de pauta da reunião, da eleição da mesa coordenadora e da ata de assembleia
	Conteúdos	• Elementos de coerência e coesão textuais; registro de linguagem dos documentos; fraseologia documental
	Plano de aula 3	
	Objetivos	• Praticar a negociação de ponto de vista
	Conteúdos	• Processo argumentativo de negociação • Identificação e avaliação de ponto de vista • Construção e expressão do argumento e do contra-argumento
Unidade Didática 3	Plano de aula 4	
	Objetivos	• Examinar a construção de ponto de vista em textos argumentativos
	Conteúdos	• Operadores argumentativos da argumentação e da contra-argumentação • Polifonia de enunciadores • Papeis actanciais da argumentação
	Plano da Unidade Didática: Aprimorando a capacidade de argumentar nas assembleias	
	Objetivo comunicativo	• Realizar uma assembleia de classe
	Objetivo didático	• Melhorar as capacidades de construir e expressar argumentos e contra-argumentos
	Conteúdos	• Configuração mínima do argumento: dados, garantias, alegação • Configuração do argumento: dados, garantias, apoio, alegação, qualificador, refutação

ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Glícia Azevedo Tinoco
Vaneíse Andrade Fernandes
José Romerito Silva

Introdução

A vida em sociedade democrática exige dos cidadãos competência para a defesa de posicionamentos, em especial diante de questões controversas. Isso é especialmente importante em situações de conflito, nas quais, segundo Breton (2005), o sujeito pode recorrer à violência, ou fugir, ou tomar a palavra para argumentar, a fim de defender um posicionamento e, com isso, tentar pacificar a situação.

Nesse sentido, a argumentação se mostra como uma prática de civilidade e de fortalecimento da democracia. Com efeito, nas múltiplas demandas dos diferentes papéis sociais que exercemos, seja no lar, no trabalho, na universidade, na escola, na igreja, na internet ou em qualquer outra esfera de atividade humana, saber argumentar com plausibilidade pode possibilitar que os sujeitos se empoderem e, assim, possam atuar, de forma mais autônoma, para o desenvolvimento do raciocínio lógico e a modificação de posturas.

Porém, avaliar a complexidade de cada situação, dar atenção especial às variáveis que estão em cena, desenvolver a necessária ob-

jetivação do problema e, por consequência, oferecer uma resposta bem fundamentada para reagir, com civilidade, ao conflito não são ações simples. Elas precisam ser ensinadas e, mais do que isso, praticadas cotidianamente.

Ao que nos parece, no entanto, as escolas de educação básica no Brasil – evidentemente, com exceções – ainda não contemplam um trabalho sistematizado com o ensino da argumentação a partir da perspectiva do letramento, que toma a língua(gem) como prática social. Isso se justifica, de certa forma, porque, embora haja um número considerável de estudos sobre argumentação desenvolvidos no país, sobressaem-se os que focalizam aspectos textuais nas produções dos alunos (KOCH, 2011; KOCH; ELIAS, 2016) ou aspectos sociointeracionais (RIBEIRO, 2009; LIBERALI, 2013) ou ainda os centrados em aspectos retóricos (FIORIN, 2015).

Reconhecemos a importância de cada um desses estudos para que possamos chegar a propostas de sistematização do ensino de argumentação no Brasil e, na tentativa de contribuir nesse veio de pesquisa aplicada, investimos em uma proposta de ensino que privilegia os usos sociais e o caráter responsivo da argumentação, contemplando, além disso, aspectos discursivos e linguístico-textuais. Isso implica traçarmos uma aproximação entre a perspectiva situada dos estudos de letramento e a argumentação interacional.

Para o desenvolvimento dessa proposta, defendemos a aplicação do modelo didático advindo dos projetos de letramento (KLEIMAN, 2000), cujo eixo norteador são as práticas sociais mediadas pela escrita, e não os gêneros discursivos em si. A viabilidade dessa proposta vem sendo comprovada em projetos de letramento (PL) desenvolvidos na educação básica (AQUINO, 2018; FERNANDES, no prelo) e na educação superior. O ponto de partida do PL (seja vinculado à educação básica ou à superior) é a busca por um problema em comum que possa engajar estudantes e professores.

Neste capítulo, nosso objetivo é focalizar algumas singularidades dessa proposta de ensino por meio de dados gerados em um PL desenvolvido em turmas de Práticas de Leitura e Escrita – II (PLE-II) do Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), *campus* de Natal. Nesse curso, a cada semestre letivo, buscamos questões sociais polêmicas de relevância para os graduandos com os quais trabalhamos, para a comunidade acadêmica e/ou para a coletividade de um modo geral. Dessas questões, fazemos emergir uma problematização, que passa a ser objeto de reflexão de estudantes, professores e outros agentes convidados a contribuir com esse processo. Para tanto, partimos da seguinte indagação: como uma comunidade acadêmica pode utilizar a argumentação para transformar (ou, pelo menos, entender melhor) as realidades que a afetam?

Em termos teóricos e metodológicos, fundamentamo-nos na concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2009 [1929]); nos estudos de letramento de vertente sociocultural (KLEIMAN, 1995, 2000) e em alguns teóricos da argumentação (GRÁCIO, 2010; PERELMAN; TYTECA, 2014 [1958]) que respaldam nossa proposta.

Do ponto de vista estrutural, este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, apresentamos algumas considerações iniciais sobre a proposta; na segunda, discutimos a interface entre os estudos da argumentação de perspectiva interacional e os estudos de letramento de vertente sociocultural; na terceira, analisamos alguns dados; por fim, na quarta seção, apresentamos as considerações finais, seguidas das referências utilizadas.

Interface entre argumentação e letramento

A reflexão focalizada neste capítulo pretende contribuir com pesquisas que investem na interface entre os estudos de letramento de perspectiva sociocultural e os estudos da argumentação compreendida como um processo interacional. Embora recente, essa proposta, que visa

à sistematização do ensino de argumentação com foco nos usos sociais, está em desenvolvimento na UFRN, desde 2010, pelo grupo de professores da disciplina de PLE-II.

As práticas realizadas nessa proposta de ensino têm servido como mote a professores de Língua Portuguesa em formação continuada tanto do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) quanto do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Unidade de Natal, ambos da UFRN, os quais estão realizando pesquisas nessa mesma perspectiva no ensino superior (MONTE, 2013; SILVA, 2015; FONTOURA, 2016) e na educação básica (SOUZA, 2015; OLIVEIRA, 2017; AQUINO, 2018). Entre essas pesquisas, duas focalizam a configuração da proposta de trabalho de PLE-II para graduandos do Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT) da UFRN: Monte (2013) e Fontoura (2016).

A dissertação de Monte (2013) tematiza a formação desenvolvida em PLE-II no BCT da UFRN e a caracteriza por meio de categorias e subcategorias. A primeira categoria: “situacionalidade” se subdivide em três outras: (i) situação real, uma vez que as práticas de leitura e escrita estão vinculadas ao uso não didatizado da língua(gem); (ii) contemporaneidade temática, visto que os temas costumam estar em evidência no momento em que são abordados; (iii) focalização temática, devido à tendência em optar por temas que despertam o interesse dos graduandos em BCT. A segunda categoria, “projetos de letramento”, subdivide-se em outras duas: (i) comunidade de aprendizagem, haja vista que os agentes (professores e graduandos) aprendem mutuamente em um processo colaborativo; e (ii) protagonismo, pois os graduandos do BCT têm a oportunidade de realizar ações que podem gerar efeitos no contexto acadêmico e social.

A pesquisa de Fontoura (2016), por sua vez, analisa atividades de escrita desenvolvidas em PLE-II por graduandos do BCT da UFRN com o objetivo de compreender a configuração das atividades de escrita em um PL e as implicações disso para o processo de ensino-aprendizagem da argumentação, notadamente no que diz respeito ao trabalho com

“debate regrado”, “carta argumentativa” e “artigo de opinião”. A análise dos dados evidencia a relevância dessas atividades como modificadoras da postura dos graduandos frente ao exercício da escrita, tendo em vista que elas ultrapassam a apropriação dos gêneros discursivos e fomentam diferentes ações de cidadania tanto dentro quanto fora da universidade.

Isso posto, a delimitação de singularidades dessa proposta de ensino de argumentação sob a perspectiva do letramento requer uma breve reflexão sobre quatro pontos centrais: (i) o conceito de “contrapalavra”, advindo da concepção dialógica de língua(gem); (ii) a compreensão da argumentação vista como um processo interacional; (iii) os conceitos de “fato” e “verdade”, concernentes à argumentação defendida pela Nova Retórica; (iv) os conceitos de “letramento” e de “projeto de letramento”, oriundos dos estudos de letramento de perspectiva sociocultural.

O primeiro conceito a ser discutido é o de contrapalavra, basilar para os demais conceitos discutidos neste capítulo. De acordo com a concepção dialógica, na prática viva da língua(gem), isto é, nos usos sociais, a consciência linguística dos participantes da interação não está relacionada com um sistema abstrato de formas normativas, mas com as formas particulares de uso da linguagem e seus contextos possíveis (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2009 [1929]). Nesse sentido, a significação só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. Ela não está encapsulada na palavra dita ou escrita nem no locutor tampouco está no interlocutor. Ela é fruto da ampla (e complexa) interação.

Sendo assim, a significação pressupõe a compreensão e, como consequência, a construção de contrapalavras. Nas palavras dos citados autores:

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se

em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2009 [1929], p. 136-137).

Em sendo assim, no processo de interação, só é possível afirmar que há compreensão quando o interlocutor é capaz de produzir respostas, seja para concordar totalmente, concordar com ressalvas ou até mesmo discordar do locutor, produzindo réplicas para o diálogo. Essas réplicas demonstram atitude responsiva ativa diante do outro e são de grande relevância para o exercício da cidadania. Com efeito, esse jogo de palavras que ecoam e geram outras em resposta se constitui como base para a argumentação.

Coadunam-se à concepção dialógica de língua(gem) e ao conceito de contrapalavra os estudos da argumentação vista como um processo interacional. Nessa perspectiva, o ponto de partida é a oposição entre discursos, e não a identificação ou a tipificação de argumentos. A esse respeito, Grácio (2010, p. 77) afirma que:

Do ponto de vista interaccionista-dialogal, o conceito fundamental que caracteriza uma situação argumentativa é o de oposição, de dissonância entre discursos. De acordo com esta concepção, uma argumentação caracteriza-se por uma estrutura trilógica em que se podem destacar três pólos fundamentais: o proponente, o oponente e a questão ou terceiro. A noção de assunto em questão é essencial, tal como a divergência de discursos. Mais do que levar a ver o discurso do ponto de vista da influência sobre um auditório, esta concepção opta por considerar que uma argumentação se realiza de argumentador para argumentador. Não que dela seja descartada a noção de

influência, mas esta é vista à luz da interação e, mais especificamente, à luz da ideia de interdependência discursiva. A vantagem desta concepção é a de poder considerar o valor «argumento» no interior da interação circunstanciada em que ele ocorre.

Nessa perspectiva, a argumentação pressupõe a existência de uma situação de confronto, de oposição de ideias entre dois (ou mais) participantes, em relação a um assunto que, colocado sob o foco da interação, gera opiniões controversas, ou seja, discurso e contradiscurso.

A coexistência de opiniões controversas na argumentação evidencia um importante aspecto de outros dois conceitos igualmente caros à nossa proposta de trabalho: “fato” e “verdade”. Conforme Perelman; Tyteca (2014 [1958]), fatos e verdades estão entre os “objetos de acordo” pertencentes ao real. Essa ideia implica compreender que, em uma contenda, o uso da escolha lexical “fato”, que, geralmente, vem acompanhada da adjetivação “real”, costuma receber contornos de “elemento incontestável”, mas isso precisa ser relativizado. O “fato” é sempre fruto de uma construção social, ou seja, de um acordo em grupo. Não se trata, pois, de algo identificado ou tipificado por si só.

Nas palavras desses autores,

[...] na argumentação, a noção de “fato” é caracterizada unicamente pela ideia que se tem de certo gênero de acordos a respeito de certos dados: os que se referem a uma realidade objetiva e designariam, em última análise [...] “o que é comum a vários entes pensantes e poderia ser comum a todos”. Estas últimas palavras sugerem imediatamente o que chamamos de acordo do auditório universal (PERELMAN; TYTECA, 2014 [1958], p. 75).

Sendo assim, as percepções do auditório podem ser determinantes na decisão do que pode (ou não) ser considerado um “fato”, e isso se caracteriza por uma adesão do grupo, ou seja, uma reação subjetiva em relação a algo que é complexo, apresenta múltiplas variáveis, mas, ao

se caracterizar de forma “x” ou “y”, evidencia determinados contornos em detrimento de outros.

Nessa mesma direção, a respeito do conceito de “verdade”, esses autores afirmam que

Aplicamos, ao que se chamam verdades, tudo o que acabamos de dizer dos fatos. Fala-se geralmente de fatos para designar objetos de acordo precisos, limitados; em contrapartida, designar-se-ão de preferência com o nome de verdades sistemas mais complexos, relativos a ligações entre fatos, que se trate de teorias científicas ou de concepções filosóficas ou religiosas que transcendem a experiência (PERELMAN; TYTECA, 2014 [1958], p. 77).

Para eles, as “verdades” se configuram como um conceito mais amplo que os fatos. Trata-se de sistemas formados a partir de uma sequência de fatos decorrentes, não da vivência, mas de teorias científicas ou preceitos filosóficos ou religiosos. Todavia, por também serem objetos de acordo, as “verdades” não podem ser consideradas absolutas, uma vez que dependem da compreensão do auditório.

Alinhados às concepções discutidas até aqui, os dois últimos conceitos que trazemos para esta reflexão são advindos dos estudos de letramento de vertente sociocultural. O primeiro deles é o próprio conceito de letramento, que, segundo Kleiman (1995, p. 19), pode ser definido como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em sendo assim, o letramento ultrapassa as práticas puramente escolares (incluindo-as também) e tem implicações importantes na maneira como os sujeitos constroem suas contrapalavras e, por meio delas, sinalizam relações de identidade e de poder, conforme demonstraremos, mais adiante, na análise dos dados.

O segundo conceito é o de projeto de letramento, que se coaduna a todo esse arcabouço conceitual, mas agora focalizando o aspecto

metodológico do trabalho que desenvolvemos em PLE-II. Assim, compreendemos ser importante a explicitação do conceito de “projeto de letramento”, que representa uma

Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

O trabalho com PL pressupõe o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita com funções sociais específicas que visam à transformação de um problema do interesse dos envolvidos no projeto. Essa busca por mudanças sociais, viabilizada por meio da leitura e da escrita, tende a fomentar um maior protagonismo nos participantes do PL e possibilita a ressignificação no ensino de argumentação, que pode se tornar um importante instrumento para a geração de posicionamentos éticos e plausíveis e, conseqüentemente, para o exercício da cidadania. Por esse motivo, compreendemos que o PL apresenta um grande potencial argumentativo que reveste de politicidade as (re)ações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e isso os instiga à realização de práticas democráticas (TINOCO; FERNANDES, 2020).

Nesse sentido, por viabilizarem a resolução (ou a minimização) de problemas relevantes para o grupo em interação, o ensino de argumentação decorrente de PL costuma se configurar como importante instrumento de transformação social. Isso porque, por meio deles, alunos e professores podem agir na sociedade, posicionando-se acerca de questões de relevância social, produzindo seus textos (orais, escritos, multimodais) para circularem socialmente e, com isso, interferirem em (ou, pelo menos, compreenderem melhor) decisões importantes que afetam direta ou indiretamente sua vida.

Análise de dados

No desenvolvimento das aulas de PLE-II, trabalham-se os elementos centrais do discurso argumentativo (tema/recorte temático, polêmica/problematização, teses/ideologias representadas, argumentos/contrargumentos); as principais estratégias de argumentação (causa e consequência, argumento de autoridade, exemplificação, dados quantitativos de fonte confiável, comparação/analogia, confrontação, fato histórico) e os problemas de argumentação mais recorrentes (argumento *ad hominem*, dados quantitativos sem fonte fidedigna, falso pressuposto, falso prognóstico, relação de causa e consequência refutável, generalização indevida, comparação implausível); os modos de gerenciar o discurso alheio para fortalecer os próprios argumentos (discurso direto, discurso indireto, ilha textual, modalização em discurso segundo); a relação entre responsabilidade enunciativa, gerenciamento da subjetividade e fortalecimento da cadeia argumentativa.

Esses e outros conteúdos são trabalhados em função das amostras de usos sociais da argumentação em diferentes gêneros discursivos, inclusive postagens nas redes sociais e no próprio Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA¹) da UFRN. Essas amostras são trazidas para a reflexão do grupo em sala de aula e tratam de polêmicas do semestre em desenvolvimento. O foco é, portanto, a argumentação (bem ou mal) utilizada para agir na sociedade, isto é, como uma prática social.

Dessa forma, diferentemente de propostas de ensino que partem de uma seleção prévia de gêneros discursivos com base no currículo do curso ou em livros didáticos, o ensino de argumentação sob a perspectiva do

1 O Sigaa, sistema de informatização dos procedimentos acadêmicos (graduação, pós-graduação, ensino técnico e infantil), foi criado na UFRN. Entre outras ferramentas, nele, há o “fórum” para que a comunidade acadêmica possa compartilhar opiniões sobre questões internas e externas ao *campus* Universitário. Dentro da turma virtual de cada componente curricular, também existe essa ferramenta, cujo propósito é ampliar o contato entre estudantes e o professor e, assim, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Para mais detalhes sobre esse sistema, acessar: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/home.jsf>.

letramento se constrói de forma situada, ou seja, propõe-se inicialmente a reflexão sobre uma situação-polêmica que tenha relevância social, na visão dos próprios alunos, e, na construção das contrapalavras, textos (orais, escritos, multimodais) vão sendo produzidos dentro dos gêneros discursivos que melhor atendam a cada situação comunicativa em que vamos nos envolvendo.

Essa situação-problema pode surgir durante as aulas, em rodas de conversa, nas mídias sociais, no corredor. O professor, então, precisa estar atento aos interesses dos alunos, para que, assim, consiga perceber os problemas que os cercam e, dessa forma, mobilizar os conhecimentos e os agentes necessários a cada projeto. Na sequência, por meio das (re)ações aos textos-enunciados produzidos, são estudados aspectos relativos à argumentação. Entretanto, nesse estudo, o foco não está nas questões conceituais em si, mas na força dos argumentos para a conquista de reivindicações, na responsabilidade de cada enunciação, nas consequências que ela pode gerar, isto é, uma busca de previsão (e, portanto, de preservação de si e do grupo) de como esses enunciados podem agir no (e sobre o) mundo.

Logo, em PLE-II, o debate nasce de uma polêmica. Que polêmica movia a UFRN no fim de 2020? No dia 05/11/2020, a Administração Central da UFRN comunicou que, em 2021, seriam desenvolvidos três semestres: 2020.2, 2021.1 e 2021.2, distribuídos em apenas 1 ano e 1 mês. De acordo com o que foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), o primeiro semestre de 2021 é de 18 de janeiro a 30 de abril; o segundo, de 7 de junho a 18 de setembro; o terceiro, de 18 de outubro de 2021 a 19 de fevereiro de 2022. Enquanto não houver vacina contra a Covid-19 nem condições favoráveis de biossegurança para a retomada de aulas presenciais, a modalidade utilizada permanece, a exemplo do que houve em 2020.² e no semestre de 2020.⁶³, o ensino

2 O semestre 2020.5 se caracterizou como um “Período Letivo Suplementar Excepcional” (PLSE), opcional para estudantes e professores da UFRN, desenvolvido no período de 15 de junho a 29 de julho de 2020.

3 O semestre 2020.6 foi de 24 de agosto a 12 de dezembro de 2020.

remoto. Esse comunicado levantou uma grande polêmica sobre a realização “condensada” dos três semestres letivos por meio do ensino remoto na UFRN e as consequências disso para as atividades acadêmicas dessa instituição. Vejamos quatro comentários⁴, publicados em redes sociais, sobre essa polêmica.

Comentário 1

Clarissa Dias <professora universitária>

É compreensível a decisão da UFRN de definir três semestres para 2021, a fim de readequar o calendário acadêmico e, assim, começar o ano de 2022 normalmente, ou seja, com dois semestres. Caso isso não seja feito logo, ficaremos com um período “atrasado” por anos, e isso traz alguns prejuízos. Tradicionalmente, na UFRN e em outras instituições de ensino superior nacionais e internacionais, o ano civil se organiza em dois semestres. Nesse sentido, causa muita confusão estar, na UFRN, no ano de 2021, fazendo o 2º semestre de 2020 e ter parcerias acadêmicas (projetos de pesquisa, mobilidade acadêmica, cooperações técnicas) com outras instituições nacionais e internacionais que, em 2021, estão no 1º semestre do ano em curso. Esse descompasso pode inviabilizar parcerias importantes. É como se passássemos por um portal no tempo, e a UFRN se mantivesse no passado enquanto a outra instituição já está no presente. É por isso que entendo ser acertada essa decisão dos três semestres em 2021.

No primeiro comentário, é possível ver que o opinador é uma professora universitária. Em sendo assim, dado o papel social que ela desempenha (docente de ensino superior), a situação comunicativa em que se encontra (debate na esfera acadêmica sobre assunto de interesse para a própria comunidade), bem como a questão problematizada (a condensação de três semestres em pouco mais de um ano com recurso ao ensino remoto), espera-se um discurso mais monitorado, refletido em uma análise mais refinada e com um grau maior de ponderação sobre o objeto de discussão. Isso porque, além da reflexão atinada que a questão

⁴ Os comentários trazidos à análise, neste capítulo, receberam três adaptações. A primeira foi a substituição de nomes por pseudônimos; a segunda foi a padronização de, na primeira linha do comentário, constar nome/sobrenome e função social exercida na instituição; a terceira, a correção de aspectos linguísticos e ortográficos, que não fazem parte do escopo da análise aqui proposta.

exige, está em jogo o resguardo da imagem pública (face positiva) dos debatedores, conforme examinado em Culpeper (2012), Barrere (2017) e Silva (2020), por exemplo.

Sob essa perspectiva, observamos que a professora demonstra um ponto de vista sintonizado com a proposta aprovada pelo CONSEPE/UFRN – foco central da controvérsia –, indiretamente sinalizado no início do texto pelo modalizador avaliativo “É compreensível” e (re)afirmado explicitamente no final com a expressão “entendo ser acertada”. Com isso, assinala o lugar social de onde “fala”, assumindo o alinhamento ideológico com este e, ao mesmo tempo, já demarcando a fronteira conflituosa com outro(s).

Para justificar seu posicionamento e conferir reforço à decisão institucional, a professora recorre ao acoplamento das estratégias argumentativas de causa e consequência (marcadas nas passagens “traz alguns prejuízos”, “causa muita confusão” e “pode inviabilizar”), de confrontação entre a UFRN e outras instituições de ensino superior (identificada em “descompasso” e “no passado... no presente”) e de comparação analógica (“como... portal no tempo”). Embora essas estratégias, no texto, estejam associadas à não fatualidade, posto que remetem a eventos hipotéticos, a locutora procura revesti-los de plausibilidade lógica.

Nesse sentido, amparados nas noções de “fato” e “verdade” discutidas em Perelman; Tyteca (2014 [1958]), entendemos que, na construção de seu discurso opinativo, a professora apoia seu ponto de vista em um “fato”, uma vez que concorda com a decisão tomada pela UFRN, o que é um conhecimento partilhado pelos participantes do debate. Porém, justifica-o por meio de “verdades”, tecendo sua argumentação pelo entrelaçamento arrazoado de um conjunto de situações prováveis, buscando alcançar, com isso, um lastro axiológico de valores entre o que é acertado/bom (a implementação dos três semestres) e o que seria equivocado/danoso (ficar em atraso/descompasso) para a instituição e seus agentes.

Não se deve perder de vista, nesse percurso argumentativo, o movimento da contrapalavra. Aproximando mais as lentes analíticas do dizer da autora, verificamos que a contrapalavra é introduzida logo no início da argumentação, podendo ser identificada no enunciado de valor condicional “Caso isso não seja feito”, o que funciona como uma espécie de “pivô” para o desenvolvimento da argumentação. É como se a argumentadora estivesse “antecipando-se” à opinião em contrário e, assim, buscando enfraquecê-la/neutralizá-la por meio das estratégias de combate utilizadas. Essa postura é coerente com o entendimento de Grácio (2010) a respeito do contradiscurso, visto como constitutivo da argumentação.

Vejamos, nos demais comentários, como outros componentes da comunidade universitária articulam seus posicionamentos sobre a decisão do CONSEPE.

Comentário 2

Fernanda Guimarães <universitária>

Sou contra a implementação de três semestres em 2021 na UFRN. Somos feitos de carne, não somos robôs! Estamos cansados de ficar o dia inteiro em frente a uma tela de computador ou, o que é pior, uma tela de celular, consumidos pela rotina acadêmica. Não temos culpa de o mundo estar vivendo uma pandemia; conseqüentemente, não temos de “corrigir” a cronologia do calendário civil ao calendário acadêmico. Estamos cansados física e psicologicamente e, sobretudo, estamos cansados de a UFRN querer, a cada dia, dificultar nossa graduação neste inferno de pandemia.

O segundo comentário, escrito por Fernanda Guimarães, segue uma tendência argumentativa distanciada da adotada pela professora que a antecede. A estudante universitária mantém-se no tema em debate (“implementação de três semestres em 2021 na UFRN”), mas o analisa sob uma perspectiva excessivamente subjetiva (“Sou contra”). Interessante observar que a subjetividade do foco a partir do qual ela explicita seu posicionamento é coerentemente confirmada nas escolhas lexicais

seguintes, cujo teor apelativo demonstram a opção por um viés passional: “Somos feitos de carne”; “Não temos culpa”; “Estamos cansados”.

Com isso se vê o grau de exposição a que Fernanda Guimarães se submete. Ela não parece estar interessada em construir uma imagem pública de pessoa ponderada, cuja plausibilidade do raciocínio pode ser comprovada pela análise das variáveis que marcam seu dizer. A graduanda busca construir uma polarização. Inicialmente, coloca, de um lado, a “UFRN” e, de outro, “[eu] Sou contra”. Em seguida, na tentativa de representar a coletividade dos estudantes universitários, passa a se inscrever na 1ª pessoa do plural (“Somos”; “não somos”; “Estamos”; “Não temos”). Essa estratégia revela tanto a tentativa de controlar a própria subjetividade, tendo em vista que a polêmica passa a ser analisada sob a perspectiva dos estudantes que ela representa (não se trata, pois, de uma visão estritamente pessoal) quanto a busca por fortalecer seu ponto de vista por meio da adesão dos pares.

Em flagrante dissonância com a UFRN e a Profa. Clarissa, a universitária propõe alguns jogos de imagens, que, ao reforçarem o confronto, também ressaltam relações de causa/consequência e, com isso, constroem sua contrapalavra. O primeiro jogo é o do SER (“Somos feitos de carne, não somos robôs!”) que sugere incompatibilidade com as exigências do ensino remoto: modalidade adotada nos dois semestres anteriores e, possivelmente, nos três propostos para 2021 pela UFRN. O segundo se vincula ao ESTAR: universitários e UFRN estão em lados opostos dessa contenda: “Estamos cansados de ficar o dia inteiro em frente a uma tela [...] consumidos pela rotina acadêmica”; “Estamos cansados física e psicologicamente”; “[...] estamos cansados de a UFRN querer, a cada dia, dificultar nossa graduação”. O terceiro jogo de imagens reforça ainda mais essa polarização: (i) “Não temos culpa”; (ii) “[a UFRN quer] ‘corrigir’ a cronologia do calendário civil ao calendário acadêmico”; (iii) “inferno de pandemia”. As escolhas lexicais “culpa”, “corrigir” e “inferno” parecem “desenhar” o cenário, trazendo-lhe uma coloração igualmente negativa, mas agora carregada de certo viés religioso: para além de posicionar a si própria e aos

colegas graduandos no polo oposto ao da UFRN, a universitária ainda insere algo externo a todos – a pandemia, vista como o “inferno”, ao qual estão todos subjugados.

No comentário 2, a busca por adesão dos pares (graduandos insatisfeitos com a decisão dos três semestres em 2021) é levada ao extremo por meio do estabelecimento de relações que, focalizadas sob o escrutínio do raciocínio lógico, mostram-se implausíveis. Uma delas diz respeito à mencionada recorrência de ações da citada instituição de ensino superior: “[...] estamos cansados de a UFRN querer, a cada dia, dificultar nossa graduação”. A implausibilidade dessa ideia resta deflagrada se pensarmos que o aumento da taxa de sucesso dos estudantes de graduação eleva a nota da instituição. Logo, o contrário também é verdadeiro. Portanto, não faz sentido que a instituição trabalhe contra si própria. O comentário 2 parece ter mesmo a intenção de inflamar as emoções dos leitores. E obtém êxito: esse comentário está entre os mais curtidos e apoiados.

Comentário 3

Álvaro Silva <universitário>

Somos favoráveis aos três semestres, propostos pela UFRN, para 2021, mas destacamos uma ressalva. Em primeiro lugar, esses três semestres podem viabilizar a integralização de curso de muitos graduandos que estão próximos à formatura. Terminar a graduação aumenta a possibilidade de entrar no mercado de trabalho, ou de se reposicionar profissionalmente, e isso pode ser muito favorável neste momento de recessão econômica que estamos vivendo. Em segundo lugar, a ressalva que queremos destacar é que 2020.2, programado para os meses de janeiro a abril, provavelmente, será por ensino remoto, mas existe uma forte probabilidade de, no mês de junho, já existir vacina contra a Covid-19 ou, caso não haja ainda, é possível que o Rio Grande do Norte tenha atingido condições de biossegurança mais favoráveis, e isso implicaria, se não a retomada das aulas presenciais, pelo menos o ensino híbrido para 2021.1 e 2021.2. Nesse sentido, não estamos “condenados” ao ensino remoto. A ciência está em busca de cura para a Covid-19. Nós somos representantes da ciência e temos de nos pautar pela cientificidade. Pensando assim, apoiamos a decisão do CONSEPE.

O autor do terceiro comentário, Álvaro Silva, também é estudante universitário, mas ele não está alinhado ao ponto de vista nem à cadeia argumentativa de Fernanda Guimarães. Isso fica perceptível por alguns movimentos a partir dos quais ele constrói sua argumentação. Vejamos.

Logo de início, Álvaro também recorre ao uso da 1ª pessoa do plural (“Somos favoráveis aos três semestres, propostos pela UFRN, para 2021”), mas faz isso para se inscrever em um grupo de estudantes que difere do posicionamento defendido pelo grupo que Fernanda Guimarães representa. Todavia, esse alinhamento à decisão do CONSEPE não significa revozeir irrefletidamente o poder institucional. O universitário ancora sua opinião em uma plausível cadeia de causa e efeitos: (i) “[...] esses três semestres podem viabilizar a integralização de curso de muitos graduandos que estão próximos à formatura”; (ii) “Terminar a graduação aumenta a possibilidade de entrar no mercado de trabalho, ou de se re-posicionar profissionalmente”; (iii) “[...] isso pode ser muito favorável neste momento de recessão econômica que estamos vivendo”. Temos nesse movimento uma primeira investida para fragilizar a polarização “universitários x UFRN”, construída no comentário 2.

Ademais, ao explicitar sua tese, Álvaro parece antecipar a crítica de que esteja “assumindo” o ponto de vista do opositor, razão por que acrescenta uma ressalva plausível: a probabilidade de o semestre “[...] 2020.2, programado para os meses de janeiro a abril” ser desenvolvido “[...] por ensino remoto”, mas os demais semestres (a partir de junho) já estarem migrando para o ensino híbrido, visando a chegar ao retorno às aulas presenciais, dada a possibilidade de existência, nessa época, da vacina contra a Covid-19. O autor do comentário 3 vincula essa possibilidade a jogos de imagens que, de certa forma, se aproximam dos construídos por Fernanda: o do SER e o do ESTAR. A diferença é que, nas palavras dele: “Nós SOMOS representantes da ciência e temos de nos pautar pela cientificidade”. E completa: “[...] não ESTAMOS ‘condenados’ ao ensino remoto”. Com isso, ataca frontalmente não a interlocutora, mas as escolhas lexicais feitas por ela, inserindo, entre aspas de distanciamento,

uma palavra que ela não utilizou, mas poderia – “condenados” –, haja vista estar no mesmo campo semântico de “culpa”, “corrigir” e “inferno”.

Igualmente investido da função de “porta-voz de universitários” e, em especial, dos “graduandos que estão próximos à formatura”, Álvaro Silva ratifica a plausibilidade do seu dizer no último período do comentário 3. Para tanto, seleciona um verbo que denota a racionalidade do agir do grupo de universitários em apoio à UFRN: “Pensando assim, apoiamos a decisão do CONSEPE”. Em outras palavras, não se trata de “crer” nem de “acreditar” tampouco de “céu” ou de “inferno”, a relação é “pensar” para “agir” e isso significa “apoiar”.

Comentário 4

José Macedo <universitário>

Não apoiamos a decisão de desenvolver, no próximo ano, os semestres 2020.2, 2021.1 e 2021.2 por causa da forma como se chegou a ela. Essa decisão impacta fortemente a vida dos alunos, mas nós não fomos ouvidos pelo CONSEPE previamente. Antes da publicação do calendário de 2021, deveria ter havido uma pesquisa sobre o que pensam os estudantes dos diferentes cursos de graduação sobre o ensino remoto que está sendo desenvolvido desde 2020.5, primeiro período letivo em que essa modalidade foi usada na UFRN, e que reivindicações nós temos a apresentar para que haja o desenvolvimento de mais três semestres, em um mesmo ano, em que, provavelmente, teremos de vivenciar mais ensino remoto. Queremos uma formação de qualidade, e isso passa pela construção de uma universidade mais democrática, na qual as decisões são pensadas também pelo segmento estudantil: maior patrimônio da UFRN.

Seguindo uma postura argumentativa relativamente similar à dos opinadores dos comentários 1 e 3, esse último comentarista também procura defender seu ponto de vista adotando uma linha de argumentação mais objetiva e ponderada. Assim, constrói uma imagem positiva de si ao seguir o código de conduta discursiva para o contexto de interação de que participa: um debate atinente a uma questão relevante para a comunidade acadêmica.

Quanto à construção desse comentário, percebemos que o autor, de início, já declara sua posição antagônica à decisão do CONSEPE/UFRN, o que se encontra notadamente expresso em “Não apoiamos”. Desse modo, introduz sua contrapalavra, demonstrando que “fala” de outro lugar ideológico, não afinado com o comando da instituição.

Entretanto, diferentemente dos que o antecederam, os quais se posicionam a favor da ou contra a realização dos três semestres distribuídos em pouco mais de 1 ano, José Macedo focaliza sua contrariedade no modo como a proposta foi encaminhada: um tanto unilateral/autoritário, desconsiderando o maior público diretamente envolvido na questão e por ela impactado: os graduandos. A esse foco distinto, subjaz um embate entre visões de mundo para além do mérito da questão em si sobre os semestres letivos, o qual tem a ver com uma conquista cara à vida universitária, qual seja, a participação democrática nas decisões que orientam a comunidade acadêmica, tendo essa prática um papel importante na formação de uma consciência política engajada e combativa.

O percurso argumentativo que embasa esse viés opinativo é marcado por expressões como “nós não fomos ouvidos”, “deveria ter havido uma pesquisa”, “que reivindicações nós temos”, “uma universidade mais democrática”, “as decisões... também pelo segmento estudantil”. Tal percurso está diretamente vinculado à tensão ideológica subjacente (já referida), isto é, ao confronto entre o discurso impositivo (representado na decisão tomada pela UFRN) e o discurso democrático (representado pela queixa quanto à negação ao direito à participação/discussão). Essa tensão entre forças ideológicas conflitantes na malha discursiva do comentarista é prevista nas considerações de Bakhtin; Volóchinov (2009 [1929]), de Grácio (2010) e de outros sobre as bases da argumentação: a instauração da controvérsia e o exercício da contraposição, os quais indiciam interesses sociais diversos.

Um ponto ainda a ser considerado no comentário em tela diz respeito ao jogo entre “fato” e “verdade”, conceitos explicitados em

Perelman; Tyteca (2014 [1958]). Para formular sua contrapalavra, o locutor ancora-se em dois eventos fatuais sabidos pela comunidade da UFRN: a deliberação do CONSEPE e a não consulta prévia aos estudantes. Os argumentos utilizados, porém, centram-se mais nesta do que naquela, com perceptível tendência à construção de “verdades” cujo valor é adquirido tão somente no terreno ideológico em que se inscreve. Essas “verdades” emergentes da linha argumentativa constituem-se basicamente pelo modo *irrealis*, a provar por trechos como “deveria ter havido”, “temos [= teríamos] a apresentar”, “provavelmente, teremos de vivenciar”. Esse raciocínio quanto ao que deveria ter ocorrido e o que poderá ocorrer (o não envolvimento dos alunos e as consequências disso para eles – continuidade do ensino remoto e risco à qualidade de formação) desemboca na conclusão reivindicatória “por uma universidade mais democrática”.

Portanto, ao recorrer à estratégia argumentativa de relação entre causa (“fatos” – o que houve) e consequência (“verdades” – o que poderá haver), o comentarista busca dar suporte à contraposição anunciada no início de sua “fala”. Com isso, desvela, de certo modo, a contradição entre o princípio democrático assumido pela UFRN e a prática efetiva, conferindo à opinião defendida um valor ideológico um tanto plausível.

A análise e a discussão, com os graduandos de PLE-II, do embate entre visões de mundo distintas encenado no texto em foco – e também nos demais – a respeito de uma questão tão pertinente e decisiva para a vida acadêmica deles, no momento em que foi trazida para a arena do debate, constituem um exercício valioso para o aprimoramento, na prática, da competência argumentativa. Isso pelo fato de não apenas permitir o exame da construção do discurso argumentativo em si nessa esfera social de atividade, mas também por desencadear reflexões importantes sobre a qualidade dos argumentos e contra-argumentos utilizados, no sentido de se verificar sua plausibilidade e/ou de se identificarem falácias/inadequações de raciocínio.

Esse exercício de leitura juntamente com as demais atividades de fala e escrita postas em ação em PLE-II compõem um conjunto de práticas de letramento situadas (KLEIMAN, 1995), tendo em vista uma (inter)ação mais consciente e ética nas mobilizações de intervenção sociopolítica por meio da argumentação (GRÁCIO, 2010) e, nesse sentido, da construção da contrapalavra (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2009 [1929]).

Portanto, a posterior organização de um debate pela equipe de PLE-II (docentes, monitores e alunos) sobre essa temática não se confunde com o trabalho de didatização de um gênero para estudo do discurso argumentativo. Em vez disso, constitui-se no e pelo uso efetivo da (contra)palavra em demandas sociais prementes, nas quais os graduandos se engajam para discussão/negociação de pontos de vista, em busca de solução/minimização de problemas.

Com efeito, o interesse de alunos e professores por compreenderem melhor a proposta de implementação de três semestres no ano de 2021 na UFRN não lhes permitia a reivindicação de não haver três semestres. Tratava-se, já em novembro de 2020, de uma decisão democraticamente eleita por colegiado superior: o CONSEPE. O que estava no horizonte de possibilidades de argumentação eram os subsídios necessários aos graduandos da UFRN para o bom aproveitamento desses três semestres. Essas reivindicações foram feitas, em sessões de debate, para componentes do Diretório Acadêmico da Escola de Ciências e Tecnologia (DAECT), bem como para o Diretor e a Vice-Diretora da ECT e a Coordenadora do BCT. Esses agentes têm voz e voto nos colegiados superiores e poderiam levar adiante as reivindicações.

Nesse sentido, a polêmica trazida para análise gerou uma rede de atividades de leitura, escrita e oralidade, que se desenvolveram antes, durante e depois das sessões de debate em si. Essas ações foram realizadas por subgrupos diferentes. Isso implica outra mudança metodológica dessa proposta de ensino: tradicionalmente, todos os alunos cumprem todas as atividades. Na proposta em foco, cada subgrupo pode exercitar

a argumentação de forma diferente e visando a propósitos comunicativos específicos, mas sempre complementares, porque têm um objetivo em comum.

Ao identificarem, por exemplo, reivindicações que seriam importantes para o desenvolvimento do calendário acadêmico 2021 com três semestres, os estudantes do subgrupo 1 buscavam provocar reflexões e solicitar a análise de casos específicos; ao produzirem e-mail ao DAECT, à Direção da ECT ou à Coordenação do BCT, convidando-os para as sessões de debate, os componentes do subgrupo 2 tinham em mente interagir com agentes que poderiam representá-los em instâncias de decisão da UFRN; ao produzirem, oralmente, seus posicionamentos no decorrer do debate, os componentes do subgrupo 3, antes, haviam avaliado, coletiva e colaborativamente, a força argumentativa que ancorava seus posicionamentos; ao escreverem posts no Sigaa, no Facebook, no Instagram, os participantes do subgrupo 4 observavam o projeto de dizer antes de publicar e mapeavam, das contrapalavras lançadas, a plausibilidade das estratégias argumentativas utilizadas e a força da refutação dos argumentos contrários que eram colocados em cena, com vistas a levar o debatedor a refletir sobre a questão polêmica sob outra perspectiva e, quem sabe assim, (re)agir tentando convencê-lo a mudar de opinião e construir um consenso.

Conforme podemos ver, o grande diferencial dessa metodologia de trabalho é que ela se vincula a um fazer social, situado e relevante para o grupo como um todo. Isso se justifica porque ela se realiza entre interlocutores cujos interesses se aproximam: graduandos, representantes discentes e docentes que, imbuídos do papel de debatedores, embora defendessem teses distintas sobre o calendário acadêmico da UFRN em 2021, conseguiram promover uma reflexão civilizada, com argumentos bem fundamentados, demonstrando que o embate de opiniões deve ser construído em função da problemática instaurada. Não se trata, pois, de uma disputa de poder entre as pessoas em si, mas de embate de ideias. Exatamente aí se encontra a relevância da argumentação como prática social.

Considerações finais

Os dados analisados neste capítulo nos autorizam a afirmar que a proposta de ensinar argumentação sob a perspectiva do letramento favorece algumas singularidades interessantes. A primeira delas é gerar deslocamento do foco conceitual, meramente teórico, que abrange, por exemplo, aspectos temáticos, estilísticos e de estrutura composicional dos gêneros discursivos tidos como de maior densidade argumentativa para os usos sociais da argumentação em situações reais, não didatizadas.

A segunda é o trabalho colaborativo. O interesse de compreender a implementação de três semestres em um só ano letivo gerou engajamento entre professores e estudantes que passaram a trabalhar juntos em diferentes práticas de leitura, escrita e oralidade que, no projeto de letramento em análise, buscavam, inicialmente, a compreensão das variáveis que estão em jogo no calendário acadêmico apresentado.

A terceira é a ressignificação de um conjunto de aulas expositivo-dialogadas capitaneadas pelos professores por um trabalho de construção de saberes a respeito de posicionamentos que podem ser contrários, mas precisam apresentar razoabilidade de raciocínio para que sejam considerados plausíveis.

Embora sejam atualizadas a cada semestre, essas singularidades vêm se mostrando recorrentes desde 2010. Mudam-se os problemas, permanece a proposta de trabalho: usa-se a argumentação para pensar e agir local, global ou glocalmente⁵, visando a alcançar uma postura ponderada (e, portanto, não passional) e a aprender a defender, com plausibilidade de raciocínio e consistência argumentativa, as teses que a esses professores-aprendentes e alunos-ensinantes parecem razoáveis.

5 O uso da adjetivação em necessidades “glocais” é uma referência ao neologismo “glocalização”, vindo de estudos da antropologia cultural. Essa aglutinação entre os termos “global” e “local” se destina a ressaltar a presença da dimensão local na produção de uma cultura global. Dela surge o lema: “pensar globalmente e agir localmente”.

Com isso, ao fim de cada semestre, resta a lição de que argumentar é uma competência crucial para a vida em sociedade. Em sendo assim, o que foi aprendido tende a ser usado em demandas externas à vida acadêmica, não por se tratar de “transferência” de conhecimentos meramente teóricos, mas por “mobilização” de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais.

Isso posto, salientamos, por fim, que a análise dos dados evidencia dois aspectos centrais: (i) a argumentação entendida como prática social ressignifica o processo de ensino-aprendizagem porque o torna vivencial; (ii) e, nesse processo, a argumentação passa de um objeto de ensino para uma prática eficaz e aplicável a diferentes situações comunicativas de relevância social.

Referências

- AQUINO, Jaciara Limeira de. **Ensino de argumentação em eventos de letramento**. 2018. 214f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].
- BARRERE, Luana Lisboa. Face e polidez linguística em reclamações online: uma análise sob o viés pragmático. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 383-405, jan./jun. 2017.
- BRETON, Philippe. **Argumentar em situações difíceis**: o que fazer diante de um público hostil, de comentários racistas, de assédio, de manipulação, de agressão física e de violência sob qualquer de suas formas? Tradução Sonia Augusto. Barueri: Manole, 2005.
- CULPEPER, Jonathan. Politeness and impoliteness. In: ANDERSEN, Gisle; AIJMER, Karin. (ed.). **Pragmatics of society**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012, p. 393-438. (Col. Handbooks of Pragmatics, 5).
- FERNANDES, Vaneise A. **Ensino de argumentação em projetos de letramento**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (no prelo).
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FONTOURA, Michel Lima. **Práticas de escrita no curso de Ciências e Tecnologia**. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

GRÁCIO, Rui. **A interação argumentativa**. 1. ed. Grácio Editor: Coimbra, Portugal, 2010.

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

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

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

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MONTE, Taynã Cavalcanti de Paiva. **Práticas de leitura e escrita na formação em ciências e tecnologia**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

OLIVEIRA, Liana Maria Lemos de. **ArgumentAÇÃO via projeto de letramento**. 2017. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/NAT) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014 [1958].

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009. Coleção linguagem & linguística.

SILVA, Francisco Geoci da. **For the win (FTW)!**: contribuição de *serious game* para o ensino-aprendizagem da argumentação. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015.

SILVA, Ananias Agostinho da. Polidez e estratégias de preservação de face em notas de esclarecimento em vídeo de celebridades. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 135-155, 2020.

SOUZA, Ana Suely Coelho de. **Ressignificando práticas de leitura e escrita de alunos do 9º ano da rede pública: IFRN em foco.** 2015. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras/NAT) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

TINOCO, Glícia A.; FERNANDES, Vaneise A. Potencial argumentativo do projeto de letramento. *In*: KERSCH, Dorotea F.; TINOCO, Glícia A.; MARQUES, Renata G.; FERNANDES, Vaneise A. (org.). **Letramentos: na, para a e além da escola.** Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 81-110.

ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES PARA ALÉM
DOS GÊNEROS TEXTUAIS: DESCOBERTAS E DESAFIOS
DE UM CURSO DE INGLÊS ON-LINE CENTRADO
EM ATIVIDADES SOCIAIS

Julia Larré
Carla Richter¹
Philippe Araújo
Rita Barbirato

Introdução

No universo acadêmico-científico internacional, a língua inglesa detém hoje uma hegemonia indiscutível. Se outrora o *status* de “língua da ciência” já pertencera ao latim, ao francês e ao alemão, desde o pós-guerra, a abertura dos mercados, a financeirização da economia mundial e a globalização, lideradas pelos EUA, conduziram o planeta a uma reestruturação inexorável do poder que levou o inglês ao patamar de “língua global”. (CHESNAIS, 2005; KUMARAVADIVELU, 2006). Na esfera acadêmica, estima-se que cerca de 90% da produção científica seja feita em inglês (RAJAGOPALAN, 2005).

Nesse cenário, desde meados do século passado até o presente, a área de ensino de inglês para fins acadêmicos (EAP, na sigla em inglês)

¹ Agradecemos a CAPES pela bolsa do Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD), que possibilitou a produção deste trabalho, assim como ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, que acolheu a autora principal como pesquisadora.

tem crescido e adquirido cada vez maior relevância e abrangência, com pesquisas voltadas ao desenvolvimento de materiais didáticos, às metodologias de ensino, às políticas linguísticas e educacionais, ao papel do professor de línguas, ao currículo, dentre outras (JENDRYCH, 2013).

No contexto brasileiro recente, as políticas de internacionalização do Ensino Superior têm reforçado a urgência de pesquisas que investiguem diferentes caminhos teórico-metodológicos que contribuam para promover o letramento acadêmico e científico em língua inglesa (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019), como forma de incentivar uma maior divulgação do conhecimento científico e tecnológico produzido no Brasil e inserir a ciência brasileira no contexto internacional (ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO; BARBOSA; BLUM, 2016).

Levando em conta essa conjuntura, este capítulo é resultado de uma pesquisa de estágio pós-doutoral (LARRÉ, 2018) no qual foi realizado o planejamento e a implementação de um curso de língua inglesa *on-line* em Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) institucional da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Esse curso foi organizado visando à *performance* de uma atividade social (AS) da esfera discursiva acadêmica.

Neste capítulo, temos o objetivo de relatar a experiência de criação, planejamento e implementação de um curso na modalidade EaD à luz da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), com ênfase em três etapas: determinação dos componentes da AS; planejamento inicial das atividades didáticas; e escolha dos artefatos utilizados.

Esperamos que essa experiência contribua com a área do EAP e com o desenvolvimento do letramento acadêmico em língua inglesa, especialmente em contextos de EaD e de argumentação escolar, seja servindo como exemplo motivador, seja inspirando o desenvolvimento de propostas curriculares similares a esta, à luz da TASHC.

O ensino centrado em atividades sociais

O conceito de atividade social que adotamos se fundamenta nas contribuições da TASHC. Essa teoria, de inspiração marxista e voltada à compreensão da consciência humana em sua íntima conexão com o meio social, compreende a atividade como um sistema amplo de ações coletivas, dirigidas para um objeto compartilhado real ou ideal, em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes (LEONTIEV, 1978; ENGSTRÖM, 1999).

A Teoria da Atividade parte do pressuposto de Marx e Engels (1982, s.p.) segundo o qual “[a] produção das ideias, representações, da consciência está a princípio directamente entrelaçada com a *atividade material* e o intercâmbio material dos homens, *linguagem da vida real*” (grifos nossos), isto é, o pensamento e as ideias emergem “[...] como refluxo directo do seu comportamento material”. Essa constatação implica compreender, em primeiro lugar, (a) que não existe atividade de linguagem fora de contextos reais, históricos, sociais, situados e, (b) que é no agir social e a partir das atividades materiais que o ser humano se constitui e se desenvolve. Podemos tomar como exemplos de atividades sociais: ir à praia, ir ao cinema, visitar um museu, brincar de roda, fazer um piquenique, organizar uma festa, apresentar uma comunicação oral em evento científico, dentre outras (LIBERALI, 2009).

O termo “Teoria da Atividade” remete a diversas abordagens que têm os trabalhos de Vygotsky como base. As contribuições da TASHC para o ensino-aprendizagem são de inúmeras ordens e têm proporcionado pesquisas nos mais diversos contextos (cf. LIBERALI, 2009; ENGSTRÖM, 1999; LARRÉ, 2019). Contudo, nos centraremos aqui na distinção que cabe ser feita entre o ensino de gêneros textuais e o ensino centrado em atividades sociais.

Larré (2019) nos diz que, diferentemente do ensino de gêneros textuais, que enfoca nos textos materializados, centralizando a atenção na discussão das características dos gêneros e nas capacidades que os sujeitos possuem para agir através deles, o ensino por meio das atividades sociais (AS) tem seu foco deslocado para as “[...] formas de ensinar pautadas por uma reflexão sobre a vida” (LIBERALI, 2009, p. 12), estabelecendo uma relação dialética entre a vida do mundo real e o conhecimento científico. No entanto, os gêneros, por fazerem parte das atividades humanas e serem a materialização das ações de comunicação, são parte fundamental de um planejamento baseado em AS. A principal diferença é que o foco recai no objeto (ou motivo) da ação e não somente nas partes que a compõem. No caso do professor, ele termina por focar a *performance* da AS proposta, facilitando assim “a elaboração de materiais mais contextualizados e condizentes com as necessidades dos aprendizes” (LARRÉ, 2019, p. 87). Isso permite que se vá além de remediar as lacunas das produções de um gênero textual específico. É importante frisar que esse tipo de proposta se coaduna com a noção de que as pessoas se desenvolvem e aprendem não somente por se adaptarem a situações sociais específicas, mas, principalmente, quando têm a chance de contribuir para transformações em andamento de práticas sociais por meio de sua atuação nelas (cf. VIANNA; STETSENKO, 2014).

Liberali (2012) propõe uma sequência de etapas para o planejamento de uma proposta de ensino centrada em AS. Para essa autora, o planejamento se inicia com a definição das esferas de circulação que serão abordadas. A partir daí, são escolhidas as AS mais importantes, cujos componentes (sujeitos, artefatos, objeto, entre outros) devem ser discriminados e descritos. Após a descrição dos componentes, é elaborada a relação dos gêneros focais e orbitais que compõem o sistema de gêneros da AS escolhida. Por fim, são definidas as expectativas de aprendizagem levando em conta aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos, e considerando também valores, eixos temáticos, projetos conjuntos ou integrados do ambiente escolar (ver Figura 1).

Figura 1 – Etapas do planejamento de uma proposta didática centrada em AS



Fonte: elaborado pelos autores com base em Liberali (2012)

Vale salientar outros cuidados para esse tipo de planejamento, elencados por Liberali (2012, p. 31):

- delimitação do trabalho integrado, em que o professor deve fazer conexões da AS com áreas que possam permitir a superação dos “muros entre as áreas para um pensar dirigido à vida que se vive” (LIBERALI, 2012, p. 31);
- desenvolvimento de procedimentos metodológicos que permitam o duplo movimento no qual são estabelecidas conexões entre conceitos do cotidiano e conceitos científicos que visam a um ensino contextualizado de acordo com as necessidades dos alunos, interesses e questões sócio-histórico-culturais;
- definição de modos de avaliação, sejam estes de cunho diagnóstico, formativo e/ou somativo.

Diferentes noções de planejamento didático e suas implicações para o trabalho com atividades sociais em sala de aula

Alinhamo-nos a Almeida Filho (2012), para quem o planejamento é “[...] um mapa com indicações dos lugares, dos caminhos e de como viajar para se chegar a um dos lugares” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 31). Nessa perspectiva, o planejamento representa, de modo geral, um documento escrito no qual há previsões dos conteúdos e experiências a serem feitas com a (e na) língua a ser aprendida.

Dessa maneira, torna-se justificável nossa atenção para as formas de planejar o curso e suas atividades didáticas baseadas em AS, pois, como afirma Almeida Filho (2012), para que o processo formal de ensino-

aprendizagem de uma língua se realize de maneira integral, é necessário um planejamento. No entanto, o mesmo autor nos esclarece que o planejamento em si não é exatamente o início do ensino-aprendizagem de línguas na escola. Ele afirma que, antes mesmo que o professor inicie uma descrição dos procedimentos a serem realizados em sala no curso de língua, mostra-se fundamental que possa conhecer o “contexto maior onde se insere a situação de ensino e explicar os pressupostos sobre língua/ linguagem humana, ensinar e aprender línguas (isto é, a abordagem) com os quais o planejador vai trabalhar” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 32).

Isso significa que, antes mesmo de iniciar o planejamento *per se*, o professor deve refletir sobre em qual tipo de abordagem se inserem suas práticas e filosofias de ensino-aprendizagem, sua concepção de língua e linguagem, seu *modus operandi* em sala de aula, que, por sua vez, devem estar alinhados ao modo de planejar.

Optamos por realizar o planejamento do curso de língua inglesa de modo que ele pudesse servir como um laboratório, uma proposta experimental, para que seja aperfeiçoado até entrar no rol de disciplinas frequentemente ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTEG) (BARBIRATO, 2016). Viana (1997) nos diz que, ao concretizar um planejamento, é fundamental que seja posto em prática, como pilotagem, para que seja possível avaliar o “seu nível de eficiência no que concerne a alcançar os objetivos definidos como relevantes” (VIANA, 1997, p. 33).

Viana (1997) também nos esclarece sobre uma concepção chamada abordagem implícita, que consiste no conhecimento intuitivo, na maior parte das vezes, que o planejador possui. Segundo esse autor, trata-se de um saber que está mais relacionado às práticas do docente. Já a abordagem explícita “representa o saber apoiado em teorias (com respaldo da prática) que, com definições conceituais (e taxonomia própria), permite a explicitação dos critérios utilizados para as decisões” (VIANA, 1997, p. 31).

Almeida Filho (2012, p. 37) nos traz as vantagens do planejamento explícito:

As vantagens do maior grau possível de explicitação de pressupostos de planejamento de cursos de língua são basicamente: (a) a maior facilidade em avaliar criticamente os pressupostos adotados; (b) a maior clareza na especificação das variáveis incidentes na situação específica de ensino; (c) a possibilidade de interpretar com base em dados o processo de aquisição que se estabelece durante a implementação das unidades, e (d) a maior comparabilidade de planejamentos de contextos equivalentes em situações distintas.

Concordamos com o autor: ao tratar do planejamento de maneira explícita, as chances de cometer decisões arbitrárias ou de trabalhar intuitivamente no método ensaio e erro “serão reduzidas a um mínimo tolerável” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 38).

Isso posto, temos que a perspectiva adotada para realizar o planejamento do curso de LI se baseia nas ações humanas no lugar, sociedade e momentos históricos em que estão inseridas. A TASHC tem alguns elementos basilares que devem nortear a pesquisa e que nos permitem entendê-la dentro de um escopo sócio-histórico-cultural: historicidade, orientação para um objeto e centralização de conflitos (DAMIANOVIC; LEITÃO, 2013). A historicidade vai além da questão cronológica e focaliza o processo contínuo da atividade estudada, analisando não só o que é a atividade, mas como ela foi se constituindo ao longo do tempo. A atividade tem um caráter social, pois os sujeitos interagem uns com os outros em um contexto marcado social e culturalmente por valores axiológicos, interesses, formas de agir e de pensar próprias daquele processo histórico. Um dos grandes questionamentos norteadores da perspectiva de curso de LE baseado em AS é:

Como os sujeitos aprendem e se tornam plenos participantes dessas Atividades Sociais? Como o espaço escolar nos cons-

titui como agentes ativos em cada uma delas, com potencial de experimentação, criação e transformação das formas de ser, agir e pensar na “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/2006, p. 26)? (LIBERALI, 2012, p. 21).

Pelo fato de as ações sócio-histórico-culturais estarem marcadas pelas mudanças e imprecisões do trajeto natural do curso da vida, relacionadas com o que Morin (2011) chama de “incertezas”, pensamos num conceito de planejamento fluido que está inserido na perspectiva contemporânea da Linguística Aplicada (LA) e que segue adiante com alterações necessárias devido às surpresas da vida. Essa concepção, diferente da tradicional (também chamada de linear), que busca seguir à risca o plano realizado, mas que se torna impossível de se concretizar sem prejuízos ao ensino-aprendizagem, é entendida por nós como consonante com as crenças e a abordagem adotadas neste capítulo.

Nesse sentido, afirmamos que: (a) o planejamento deve estar em consonância com as crenças, a abordagem adotada pelo professor, pois não faz sentido que um docente que siga a abordagem comunicativa, por exemplo, adote como modelo o planejamento chamado linear; (b) o planejamento inserido na perspectiva sócio-histórico-cultural segue adiante mesmo com as alterações decorrentes das surpresas da vida, indo no fluxo sem demais engessamentos.

Algumas considerações sobre o ensino de língua inglesa a distância

O ensino de língua inglesa (LI) tem passado por diversas transformações ao longo de sua história, desde reformulações nas teorias de aprendizagem a discussões de abordagens e implementações de metodologias consideradas às suas épocas como inovadoras. Essas discussões reverberaram em materiais didáticos que têm sido objeto de estudo de diversos pesquisadores (DAMIANOVIC, 2007; ALMEIDA FILHO, 2012). Sabemos que, com a massificação do acesso à internet, nossos alunos estão cada vez mais inseridos em

um mundo de informações diversas e de aprendizagem em potencial sobre qualquer assunto.

Levando isso em conta e considerando que “[...] para aprender uma LE, é necessário desenvolver as habilidades comunicativas e fazer uso delas” (ESTIVALET; HACK, 2014, p. 29), compreendemos que o papel do professor tem se transformado, passando de uma posição de superioridade hierárquica para a posição de mediador no processo. No mundo cada vez mais digitalizado, cabe ao professor caminhar de mãos dadas com a ideia de oportunizar “apropriação e ampliação de múltiplos letramentos por meio das novas tecnologias disponíveis na escola” (SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p. 13), oferecendo espaços para que os aprendizes experimentem a linguagem em diversas atividades, lançando mão de estratégias que tenham o papel de alavancar ainda mais o potencial de aprendizagem da língua que desejam conhecer e usar. Nesse sentido, os hipertextos, por exemplo, oferecem aos alunos uma multiplicidade de trilhas a serem percorridas (ROJO; MOURA, 2012).

Trazemos nossas preocupações para a educação nos cursos de LI na graduação e na pós-graduação na UFRPE, e concordamos com Moita Lopes (2013), ao ressaltar a necessidade urgente de se dar espaço para uma consciência crítica que aborde a premência de inovações teórico-metodológicas na sala de aula para que os professores, os alunos, os materiais e os métodos de ensino, em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, possam dialogar com a complexidade do momento atual. Ao se referir ao mundo permeado por novas tecnologias, esse autor também nos lembra que tais avanços perpassam por todos os campos do saber e das relações humanas, e também “[...] pela compreensão de que a construção da aprendizagem está cada vez mais na participação em redes e na utilização de letramentos multissemióticos ou dos multiletramentos” (MOITA LOPES, 2006, p. 92).

Concordamos com Moita Lopes (2006) e com Sousa Santos (2016), que, por sua vez, nos convida a tomar as questões mais complexas do

contexto universitário (no caso aqui abordado, tais questões permeiam a educação em LI por intermédio das novas tecnologias para o ensino a distância) e transformar nossa perplexidade frente a tantos questionamentos em energia para aprofundar e reorientar os movimentos de transformação. Acrescentamos que essa ressignificação das práticas de ensino de língua na universidade é fundamental para os dias em que vivemos, em meio a tantas incertezas (MORIN, 2011) e a uma fluidez das formas de interação e comunicação proporcionadas pelos usos que são feitos da internet. Todas essas mudanças da modernidade recente (MOITA LOPES, 2013) formaram sujeitos que se constituem em um novo espaço hipermoderno e tecnológico. Logo, é preciso desencapsular o processo de ensino-aprendizagem e (re)pensar práticas de ensino significativas para esse sujeito, pois ele aprende multi (ou hiper)dimensionalmente.

É possível enumerar diversas razões para a utilização da modalidade a distância para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira; porém, optamos por reproduzir algumas das apontadas por Reinders (2012), que consideramos como um bom panorama para o que vimos discutindo até então.

Muitas razões são dadas para o ensino on-line, mas uma parte importante de tais razões é o aumento da oportunidade de exposição (*input* autêntico) na língua-alvo e de oportunidades de interação. [...] O ensino on-line pode oferecer isso, especialmente em contextos de ensino de língua estrangeira, por exemplo, através de seu planejamento e construção pela via dos materiais autênticos disponíveis na Internet [...] (REINDERS, 2012, p. 288, tradução nossa).

Reiteramos que o nosso foco de pesquisa recai especificamente sobre o processo de planejamento de um curso de LI voltado para uma turma de alunos do Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Neste planejamento, a professora-pesquisadora lançou mão de materiais conside-

rados autênticos e que estão disponíveis na internet, mas também elaborou atividades e materiais didáticos específicos para o curso em questão. De acordo com os referenciais para elaboração de material didático para EaD no ensino profissional e tecnológico, os materiais didáticos podem ser: impressos, audiovisuais (vídeo, videoaula, videoconferência, entre outros) e materiais para ambientes virtuais de ensino e aprendizagem: aulas virtuais, objetos de aprendizagem, fóruns, tarefas virtuais (*webquest*), textos colaborativos (*wiki*), animações entre outros. Para o curso focal, foram utilizados questionários, interações guiadas em fóruns, proposta de *wikis* colaborativas, com o objetivo de oportunizar, conforme Reinders (2012) menciona, a exposição autêntica dos aprendizes à língua-alvo e ao motivo-objeto (LEONTIEV, 2004) da atividade social proposta.

Pudemos observar também que o fato de participar de um Mestrado nessa área não significa que o público-alvo esteja completamente familiarizado com a linguagem da EaD, pois esses aprendizes, em geral, vêm de um contexto de atuação presencial e nem sempre têm a oportunidade de conhecer um AVEA.

Estamos, aqui, realizando o exercício de “desdomesticar” o olhar de linguista para as questões que, aparentemente, andam resolvidas nessa área do ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Nesse exercício, trazemos Hall (2003, p. 377), que nos diz que “[t]oda pesquisa é teorizada, mas não é teoria com *T* maiúsculo: a teoria é a atividade de teorizar, de continuar pensando, em vez do ponto final da produção de um modelo teórico último”. Isso significa que não buscamos uma teoria que explique todos os problemas com os quais a professora-pesquisadora se deparou, mas *um* olhar que tem o objetivo de contribuir para o campo de pesquisas da LA e do ensino-aprendizagem de LE.

Metodologia

Os pontos centrais da análise do recorte de dados deste capítulo são:
(a) planejamento de um curso de língua inglesa (na modalidade a distân-

cia) em que o aprendizado se deu pelo desenvolvimento da linguagem em língua inglesa por meio de uma Atividade Social do ambiente acadêmico; e (b) descrição e análise da utilização dos recursos para realização das atividades didáticas do curso no AVEA.

O curso planejado e implementado, considerando as posteriores alterações a serem realizadas a partir da análise dos dados, pode ser aplicado em diversos contextos da universidade, atendendo às demandas institucionais em relação ao ensino-aprendizagem de LI. Nesse sentido, a descrição, a análise e a interpretação dos dados envolvem aspectos relacionados a ferramentas do Moodle no planejamento, nas atividades realizadas em consonância com o planejamento baseado em AS, nos deslizes e nos pontos fortes do planejamento.

Os dados foram coletados, no primeiro semestre do ano de 2017, no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em uma disciplina do Programa de Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão da Educação a Distância (PPGTEG). Embora o curso seja presencial, a disciplina foi desenvolvida em formato EaD. Grande parte do corpo discente atua como professor em universidades privadas.

Na fase de implementação, o curso foi desenvolvido em 8 semanas, com a maior parte das aulas a distância e um encontro presencial. A primeira semana teve como objetivo apresentar a proposta do curso, realizar uma acolhida aos alunos e tirar dúvidas iniciais. Nessa semana, foram levantados os conhecimentos prévios dos estudantes quanto ao gênero “resumo” através de uma atividade de leitura. A segunda semana consistiu em um momento de compreensão das especificidades de uma *webpage* de evento científico. Na semana seguinte, o foco detinha-se na análise comparativa de dois *abstracts* submetidos a edições anteriores do evento. Os resultados dessa análise subsidiaram as atividades da quarta semana, que consistiram na produção, revisão e reescrita dos *abstracts* para o evento. A quinta semana consistiu no momento inicial para o tra-

balho com pôsteres científicos. Na semana seguinte, as produções eram apresentadas através de vídeo e analisadas em discussão com colegas. A sétima semana teve como objetivo a escrita individual de partes específicas do pôster de cada participante. Após essa semana, houve o encontro presencial, com a finalidade de analisar e reescrita dos conteúdos para os pôsteres que os alunos haviam encaminhado para o ambiente. Além disso, foi um momento de prática oral de apresentação do pôster. Na última semana, os estudantes encaminharam, individualmente, o áudio da apresentação oral do pôster na plataforma.

Ferramentas do Moodle no planejamento do curso

Segundo Souza e colaboradores (2015), as ferramentas disponíveis na plataforma Moodle 2.0, usada como AVEA na UFRPE, possuem potencialidades na construção do ensino-aprendizagem: são incentivadoras de um diálogo problematizador e argumentativo; auxiliam no aprimoramento da escrita dos aprendizes; propiciam momentos de dinamicidade e colaboração; são “potencializadoras na Educação a Distância, pois permitem novas formas de nós aprendermos, informarmos e comunicarmos garantindo autonomia de construir ideias e saberes compartilhados entre pares” (SOUZA *et al.*, 2015, p. 665).

Utilizamos, em nosso planejamento didático, diferentes ferramentas (questionário, *wiki*, tarefas e fóruns de interação) e, na análise de dados, verificamos o quanto as potencialidades de cada ferramenta proposta no planejamento e na implementação do curso, contribuiu na *performance* dos alunos na AS e na aprendizagem da língua inglesa a partir das atividades didáticas propostas.

Organização do ensino-aprendizagem a partir de Atividade Social “apresentar pôster científico em evento internacional”

Partindo do contexto histórico-cultural em que se inserem os estudantes de Mestrado no Brasil, a atividade social “apresentar pôster

científico em evento internacional” foi organizada de modo que pudesse satisfazer as necessidades de participação em eventos científicos (inter) nacionais compartilhadas pelos participantes. Embasados no conceito de atividade desenvolvido por Leontiev (1978) e expandido por Engeström (1999), decompomos a atividade social em questão em seus elementos essenciais: sujeitos, comunidade, divisão do trabalho, objeto, regras, artefatos.

Quadro 1 – Componentes da atividade social “apresentar pôster científico em evento internacional”

Sujeitos	Alunos, professora-pesquisadora
Comunidade	Acadêmica
Divisão do trabalho	Alunos participam das interações propostas no curso <i>on-line</i>, leem os textos, debatem nos fóruns, questionam, dão ideias, fazem as atividades propostas, reescrevem os textos, elaboram <i>abstract</i> e pôster científico para apresentação no <i>EUTIC: European Multidisciplinary Research Network on the Challenges and Uses of Information and Communication Technologies</i>, que ocorrerá na UFRPE em out./2017. Professora-pesquisadora planeja o curso, elabora o material didático, alimenta o AVEA, interage com os alunos na plataforma, seleciona textos autênticos para serem lidos/analísados no curso, prepara as aulas, corrige as atividades propostas, propõe ensaios para as apresentações.
Objeto	Apresentar um pôster científico em língua inglesa no EUTIC.
Regras	Regras para participar de uma apresentação de pôster científico em língua inglesa. Regras do uso linguístico da <i>performance</i>.
Artefatos instrumentos ferramentas	Gêneros focais: resumo para inscrição em evento; pôster científico em inglês. Gêneros orbitais: <i>website</i> de inscrição do evento; gravação de áudio; <i>wikis</i>; questionários como atividades; fóruns de discussão; recurso “tarefa” do Moodle; vídeos. Instrumentos/ferramentas: AVEA, computador, textos escritos, fóruns de discussão, ferramentas da plataforma virtual de ensino, conhecimentos

Fonte: produzido pelos autores

A AS descrita para o contexto do curso planejado teve outros objetivos: propiciar um trabalho prático com língua inglesa em ambiente universitário; conscientizar para a prática efetiva no aprendizado de língua inglesa; elaborar *abstracts* e *posters* na referida língua; encontrar soluções para os desafios enfrentados pelos alunos em sociedade a partir da discussão e produção dos gêneros focais.

Além de recursos do Moodle para *upload* de arquivos, de vídeos embutidos na descrição das *Weeks*, citamos quatro ferramentas utilizadas para a construção das atividades didáticas que foram de extrema importância e que aparecem em variados momentos do curso: questionário, tarefa, fórum e *wiki*.

Na perspectiva vygotskyana, na qual se baseia a Teoria da Atividade e, por conseguinte, o planejamento didático embasado em AS, a mediação entre o ser humano e o mundo e com os outros seres humanos se dá pela cultura, pelas ferramentas/artefatos culturais. O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, capazes de operar somente quando o indivíduo interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com outras pessoas. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte da aquisição do desenvolvimento independente da pessoa. O aprendizado é um aspecto necessário do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente construídas.

Apresentamos, no Quadro 2, uma síntese dos artefatos escolhidos para a elaboração do curso, de acordo com a semana em que apareceram no AVEA, além do artefato que é a própria *performance* dos aprendizes no evento acadêmico e das perguntas selecionadas pela professora-pesquisadora nos fóruns de interação com a turma.

Quadro 2 – Artefatos escolhidos para o curso

Week	Artefatos utilizados	Fonte
Week 1	Vídeo introdutório do curso e vídeo para sanar dúvidas dos alunos Fórum tira-dúvidas	Criados pela professora-pesquisadora
Week 2	<i>Abstract</i> do trabalho <i>A successful example of distance Learning opportunity</i> Fórum <i>getting to know you</i> Fórum tira-dúvidas	Biblioteca Digital IEEE Xplore: http://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6402143/
Week 3	Vídeo com instruções da professora-pesquisadora <i>Abstracts</i> para análise comparativa: 1. <i>Abstract</i> do trabalho <i>Using online forums to scaffold oral participation in foreign language instruction</i> de Adam Mendelson 2. <i>Abstract</i> do trabalho <i>Technology and innovation in global health leadership education: A new model</i> de S. Kumar, M. Withers, S. Lopez Fórum de discussão sobre os resumos <i>Wiki</i> – <i>Comparing the abstracts</i> Fórum tira-dúvidas	Elaborado pela professora-pesquisadora Site EScholarShip – University of California: http://escholarship.org/uc/item/8xslr2tq <i>Annals of Global Health</i> , v. 82, n. 3, 2016. Technology and Innovation. May/June 2016, p. 446-462: http://www.annalsofglobalhealth.org/article/S2214-9996(16)30285-5/pdf
Week 4	Texto instrucional sobre dicas para escrever um <i>abstract</i> Recurso tarefa para <i>upload</i> da primeira versão do <i>abstract</i> e das versões reescritas Fórum tira-dúvidas	WikiHow: https://www.wikihow.com/Write-an-Abstract
Week 5	Vídeo instrucional da professora-pesquisadora <i>Wiki</i> – <i>Dos and don'ts for a good scientific poster</i> Fórum tira-dúvidas e de interação	Elaborado pela professora-pesquisadora
Week 6	Vídeo <i>Giving an effective poster presentation</i> Questionário sobre o vídeo Fórum tira-dúvidas	YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=vMSaFUrK-FA
Week 7	Recurso tarefa para <i>upload</i> das partes do pôster de cada aprendiz Fórum tira-dúvidas	

<i>Aula presencial</i>	<i>Performance</i> quanto aos gêneros focais pelos aprendizes com base na AS “apresentar pôster científico em evento internacional”	Produção pelos membros do curso (aprendizes e professora-pesquisadora) de gêneros focais AS trabalhada.
<i>Week 8</i>	Recurso tarefa para <i>upload</i> das gravações de voz Fórum tira-dúvidas	

Fonte: Produzido pelos autores

A AS “apresentar pôster científico em evento internacional” pertence à esfera acadêmica e mobilizou um sistema de gêneros (artefatos culturais) que constituem tal AS. Liberali (2012), nesse sentido, nos esclarece que ensinar e *performar* uma AS a partir do ensino dos gêneros textuais possibilita que o aprendiz observe formas de “[...] produzir, compreender, interpretar, memorizar um conjunto de gêneros necessários à efetiva participação em atividades da vida que se vive” (LIBERALI, 2012, p. 24). Nesse sentido, os gêneros têm importância fundamental, pois contribuem para a criação de um vasto repertório, que, por sua vez, ajuda os aprendizes a improvisar e a inovar enquanto interagem em situações da vida real.

Dessa maneira, ao trabalhar com a AS, a professora-pesquisadora mobilizou o foco das atividades para os gêneros essenciais para a realização da AS por parte de seus integrantes, de modo que reconhecessem, assim, a importância daqueles gêneros com fins de conhecerem os artefatos necessários para participar efetivamente na AS proposta.

É importante, porém, elencar algumas limitações (ou fragilidades) no planejamento do curso baseado na AS “apresentar pôster científico em evento internacional”. Essa atividade de avaliação do curso em seus aspectos menos bem-sucedidos é fundamental em uma perspectiva de planejamento regido pela ótica do professor autorreflexivo (GARCIA, 2009). Sobre esse ponto, concordamos com a ideia de que o planejamento seja como um “ambiente de crescimento e reflexão sistemática” (SCHÖN, 1980 *apud* ALMEIDA FILHO, 2012, p. 39).

A primeira limitação, referente à implementação do curso, é a de que os prazos para cumprimento das atividades da semana foram adicionados somente na primeira e na segunda semanas de aula. Isso se deu porque os prazos aparecem automaticamente para os aprendizes em seus acessos à plataforma. Por essa razão, a professora-pesquisadora optou à época por omitir essa informação do título do curso. Analisamos, todavia, que tal informação em destaque no título da *Week* é fundamental para que o aluno visualize rapidamente o prazo de sua atividade e o seu percurso no curso.

Outro fator que podemos considerar como um deslize foi o de que, na primeira *wiki*, os aprendizes não compreenderam que o fórum para discussão era um e o outro era para tirar dúvidas. Por falha na instrução explícita na plataforma (que poderia ter sido evitada ao adicionar no título da atividade), os alunos confundiram os objetivos de cada fórum, misturando suas postagens (de tirar dúvidas e de realizar a atividade). Procuramos sanar essa questão na segunda *wiki*, na qual a professora-pesquisadora optou por colocar um só fórum para essas duas ações.

Outra limitação do *design* do curso foi que, pelo fato de o AVEA institucional não permitir que a *wiki* pudesse ser subdividida em pequenos grupos (funcionalidade que a ferramenta em geral permite), as atividades das *Weeks* 3 e 5 tiveram bastantes percalços.

Todavia, é possível perceber que, no planejamento do curso, houve a determinação dos momentos em que delimitamos o trabalho integrado e desenvolvemos procedimentos metodológicos ligados à ideia do duplo movimento, sempre conectando as atividades propostas com a vida que se vive em propostas como as de todas as *Weeks* do curso, nas quais o foco era o trabalho de ensino-aprendizagem de LI integrado a artefatos da vida, como *websites*, *abstracts*, chamadas de trabalhos, vídeos, dentre outros relacionados à esfera acadêmica e à AS em questão. Os modos de avaliação foram estabelecidos em todas as unidades, de maneiras diversas.

De acordo com Bloom, Hasting e Madaus (1983), a avaliação pode ser compreendida a partir de três tipos básicos de organização:

- Avaliação diagnóstica: busca pelas necessidades, interesses, conhecimentos dos estudantes, levando em conta o contexto e, que estão inseridos e reconhecimento dos conhecimentos desenvolvidos anteriormente e as formas de trabalhá-los.
- Avaliação formativa: organiza-se a partir da produção de momentos para o aluno confrontar o que está aprendendo com as demandas pedagógicas – criação da zona de desenvolvimento proximal.
- Avaliação somativa: focaliza o resultado de todo o processo de internalização e externalização desenvolvido no trabalho formativo, a partir do exame dos objetivos de ensino-aprendizagem, principalmente, aqueles que poderão compor o desenvolvimento potencial dos alunos.

No Quadro 3, alguns exemplos dos três modos de avaliação planejados para o curso no AVEA.

Quadro 3 – Modos de avaliação do curso

Tipo de avaliação	Atividade didática correspondente
Avaliação diagnóstica	<i>Week 1 – Reading activity</i> <i>Week 1 – Getting to know you</i>
Avaliação formativa	<i>Week 2 – Match the words from EUTIC's website to their description</i> <i>Week 2 – Questions about EUTIC's website</i> <i>Week 2 – Questions about "Call for papers" file</i> <i>Week 3 – Wiki (Comparing the abstracts)</i> <i>Week 5 – Wiki (Dos and don'ts for a good scientific poster)</i> <i>Week 6 – Questionnaire about the video (Giving an effective poster presentation)</i>
Avaliação somativa	<i>Week 4 – Your abstract for EUTIC</i> <i>Week 7 – Writing the parts of your poster</i>

Fonte: Produzido pelos autores

Fica evidente a partir do “uadro 3 que os três modos básicos de avaliação foram planejados para surgir em todo o curso. A avaliação

diagnóstica ficou mais presente na primeira semana de aulas; no entanto, consideramos que todos os fóruns presentes no curso podem ser considerados como uma avaliação diagnóstica, já que ali era o local semanal para esclarecimento de dúvidas de variadas naturezas e também funcionavam como um “termômetro” de como os aprendizes estavam lidando com as atividades propostas. Quanto às avaliações formativas, é possível perceber que foram em grande número, perpassando todo o curso de inglês, pois aulas em ambiente virtual requerem procedimentos avaliativos formativos mais frequentes, já que professor e alunos não têm contato visual entre si. As avaliações somativas foram relativas aos gêneros focais da AS, fundamentais para sua *performance*.

Quanto às respostas dos alunos à pergunta *What have you learned about poster presentation during the classes that you did not know before?* (questionário final), temos depoimentos que expressam, em sua maioria, o fato de, antes do curso, não conhecerem bem o gênero focal e terem aprendido sobre aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos relacionadas à AS proposta. Isso é perceptível na categorização que fizemos de alguns relatos.

• **Alunos que afirmaram não conhecer o gênero pôster científico antes do curso**

Pretty much everything! I did not know about this mode of scientific work.
(Jorge)

Não conhecia nada sobre o assunto, então aprendi tudo com a professora Julia. (Irla)

I really did not know, as it was something new, it was quite challenging. (Chris)

I learned everything as I said, I never submitted any work before. (Joana)

Praticamente tudo, o poster é uma ferramenta que organiza as ideias para uma apresentação científica, adequada na divulgação de pesquisas. Aprendi também a forma correta de apresentar para os participantes. (Liz)

• **Alunos que afirmaram ter aprendido questões referentes aos aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos do gênero**

Aprendi que é uma apresentação simples e prática. (Samuel)

As etapas para a preparação e apresentação do poster. (Rosie)

Apreendi várias coisas como construir um poster e o que eu não sabia era sobre o tempo de apresentação que seria só dois minutos. (Marina)

That poster is an excellent resource and quite effective. (Mara)

The steps of the preparing and submitting the work to the institution. (Michael)

• **Alunos que mencionaram a metodologia do curso**

A metodologia de construção foi muito interessante. (João)

I learned to make a correct poster. Perhaps, English course, in a strange path, helped me a lot. The literature disponible mostly is in English. The gold standard at least in world wide. (Francisco)

Basicamente todas as atividades são novas para mim em inglês, mas uma atividade bem diferente foi responder o questionário a partir do vídeo em inglês. (Wilson)

• **Alunos que já conheciam o gênero e aprofundaram o conhecimento com o curso**

Acredito que já conhecia todas as dicas por já ter apresentado poster em evento, mas foi muito bom para saber que estou no caminho certo nas apresentações. (Betty)

It was profitable enough. I could perfect what I understood about posters. (João Victor)

Sobre algumas das adjetivações estabelecidas pelos alunos quanto ao gênero focal aprofundado para a *performance* na AS, podemos ver expressões como: “*significant*” (Wilson), “apresentação simples e prática” (Samuel e Lucy), “*excellent resource*”, “*quite effective*” (Mara), estando, pois, de acordo com as características desse gênero, objetivo por natureza.

Outras respostas ao longo do questionário mencionaram pontos que giram em torno das possibilidades abertas pelo ensino-aprendizagem através de AS e argumentação escolar, que são:

• **Brincar de ser para vir a ser**

Yes, for the possibility of attending an international event and the support given by the teacher. (Aline)

Sim, já submeti meu trabalho. Acredito que a aprendizagem só se torna significativa vivenciando experiências acadêmicas constantes. (Gerald)

• **Empoderamento da voz do aluno quanto ao seu papel performado na AS, em nosso caso experienciado, o papel de pesquisador**

Yes, because I intend to improve my knowledge and skills around this practice of great relevance to the researcher's personal life. (Michael)

Sim. Participar de um congresso internacional; enriquecer meu currículo acadêmico. (Irla)

Yes, I submitted. I was interested in knowing and presenting at an international event both for the great experience gains, as well as for the curricular increase. (Jorge)

Considerações finais

Discutimos, neste capítulo, uma experiência de planejamento e de implementação de um curso de língua inglesa em Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem, com duração de 30 horas-aula, baseado na atividade social “apresentar pôster científico em evento internacional”. Descrevemos e analisamos o planejamento em si, desde o seu momento embrionário, no qual evidenciamos os componentes que formam a AS proposta, até os artefatos utilizados e os modos de avaliação para implementação do curso.

Retomando as discussões sobre o ensino centrado em AS, pudemos observar como, no planejamento em questão, os gêneros textuais se inserem em um contexto mais amplo, que engloba atividades materiais e atividades de linguagem como partes integrantes e inter-relacionadas da vida real, como nos explicam Marx e Engels (1982).

Várias questões permanecem em aberto e podem suscitar futuras investigações: quais são as implicações para os sujeitos envolvidos no ensino centrado em AS na modalidade EaD? Em que medida diferentes

plataformas virtuais de aprendizagem podem influenciar o desenvolvimento das atividades didáticas propostas? Quais desafios podem ser encontrados no ensino centrado em AS na modalidade EaD para outros públicos? Que políticas públicas poderiam ser desenvolvidas para favorecer uma expansão de cursos planejados nessa perspectiva? Existe viabilidade para redes de colaboração virtual para planejamento ou desenvolvimento coletivo de cursos centrados em AS? Como os professores interpretam o trabalho de planejamento de cursos centrados em AS? Que competências são necessárias para que esse planejamento se dê de forma eficaz? Como o material didático para o ensino de LI em EaD pode contribuir para a efetiva participação dos alunos em AS da esfera acadêmica?

Referências

- ABREU-E-LIMA, Denise; MORAES FILHO, Waldenor; MONTENEGRO, Ana Raquel. Perfil da área de língua inglesa nas universidades federais brasileiras. *In*: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise; MORAES FILHO, Waldenor (org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 19-47.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- BARBIRATO, Rita de Cássia. Planejamento baseado em tarefas subjacente a um material didático para o ensino de línguas: conceitos e compreensões reveladas. *In*: BARBIRATO, Rita de Cássia; SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. **Planejamento de cursos de línguas: traçando rotas, explorando caminhos**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 117-142.
- BLOOM, Benjamin S.; HASTING, Thomas; MADDAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.
- CHESNAIS, François (org.). **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- DAMIANOVIC, Maria Cristina. Material didático: de um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação. *In*: DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.). **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. São Paulo: Cabral, 2007. p. 19-32
- DAMIANOVIC, Maria Cristina; LEITÃO, Selma. A atividade expansão de conceitos teóricos por meio do debate crítico em sala de aula. *In*: LIBERALI, Fernanda Coelho;

MATEUS, Eliane; DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 137-161.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ESTIVALET, Gustavo Lopez; HACK, Josias Ricardo. Ensino da oralidade em Língua Estrangeira na EaD através de programas de comunicação síncrona. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 164-181, 2014.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Didática e trabalho ético na formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100011. Acesso em: 20 ago. 2020.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca; CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer. Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship? **R.B.L.A.**, [s.l.], v. 19, n. 2, p. 295-327, 2019.

HALL, Stuart. Stuart Hall por Stuart Hall – a formação de um intelectual diaspórico. Uma entrevista com Stuart Hall, de Kuang Hsing Chen, in Hall, S. **Da diáspora – identidades e mediações culturais**. L. Sovik (org.). Belo Horizonte: EdUFMG e UNESCO, 2003.

JENDRYCH, Elzbieta. Developments in ESP teaching. **Studies in logic, grammar and rhetoric**, [s.l.], v. 34, n. 47, p. 43-58, 2013.

KUMARAVADIVELU, Bala. Dangerous Liaison: Globalization, Empire and TESOL. In: EDGE, Julian (ed.). **(Re)locating TESOL in an Age of Empire**. New York: Palgrave Macmillan, 2006. p. 1-26. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-0-230-50223-9_1. Acesso em: 21 abr. 2021.

LARRÉ, Julia. Atividade social acadêmica no ensino de língua inglesa *on-line*: o que os aprendizes nos dizem sobre isso? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, p. 531-560, jul./set. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982018000300531&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 21 abr. 2021.

LARRÉ, Julia. **Inglês nas diversas áreas da universidade**: uma possibilidade baseada na argumentação a partir da produção de documentários. Curitiba: Appris, 2019.

LEONTIEV, Alexis N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis A. **Activity, Consciousness and Personality**. [S.l.]: Prentice-Hall, 1978. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>. Acesso em: 16 dez. 2019.

LIBERALI, Fernanda C. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LIBERALI, Fernanda C. (org.). **Inglês**. (Coleção A reflexão e a prática no ensino; v. 2; coordenador: Márcio Rogério de Oliveira Cano). São Paulo: Blucher, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Álvaro Pina. Moscovo: Edições Progresso Lisboa, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>. Acesso em: 16 dez. 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: *Festschrift*** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Unicef, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A Geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 135-159.

REINDERS, Hayo. Online and blended instruction. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (ed.). **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. Cambridge: CUP, 2012. p. 287-294.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de ensino).

SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (org.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. The university at a crossroads. In: GROSFOGUEL, Ramon *et al.* (ed.). **Decolonizing the westernized university: interventions in Philosophy of Education from within and without**. London: Lexington Books, 2016.

SOUZA, Ana Paula Lopes de *et al.* A importância da utilização de ferramentas moodle na educação a distância. **Revista EDaPECI**, [s.l.], v. 15, n. 3, p. 656-669, 2015.

VIANA, Nelson. Planejamento de cursos de línguas: pressupostos e percurso. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997. p. 29-48.

VIANNA, Eduardo; STETSENKO, Anna. Research with a transformative activist agenda: creating the future through education for social change. In: VADENBONCOEUR, Jennifer (ed.). **Learning in and across contexts: reimagining education**. Yearbook of National Society for the Studies of Education, v. 113, n. 2, p. 575-602, 2014.

POSFÁCIO

VIRTUDES DA LITERACIA RETÓRICO-ARGUMENTATIVA

Não é pequeno o empreendimento de procurar articular as focalizações teórico-conceptuais do estudo da argumentação com as suas possibilidades de aplicação em sala de aula. E não é pequeno por duas ordens de razões.

Por um lado, o campo das teorias da argumentação é múltiplo e variado, tendo vindo a florir, a partir de meados do século XX, ao sabor do crescente processo de fragmentação e de especialização, em diversas áreas disciplinares, como sejam a filosofia, a retórica, a linguística, a análise do discurso, a lógica, a psicologia, a epistemologia, a comunicação, o ensino da língua, a formação para a cidadania. Essa diversidade de abordagens e de campos disciplinares interessados nos estudos da argumentação revela o carácter transversal e integral desta última no que diz respeito à pessoa humana. Aliás, não é por acaso que, no espírito da tradição humanista, a retórica já tenha sido vista como “a rainha das ciências humanas”¹ ou que o filósofo e teórico da argumentação Henry Johnstone Jr. (2018, p. 41) tenha sustentado que “[...] sem a natureza argumentativa, o homem não seria homem”. Há, de facto, algo de holístico na retórica e na argumentação, algo que não se deixa captar pela soma das partes, o apelo a uma inteireza que se esconde e assim persiste

¹ W. Jens, da Universidade de Tübingen, citado em *L' Empire Rhétorique*, de Chaïm Perelman, 1977, p. 177.

quando a procuramos objetivar para fins de conhecimento. Reside aí, provavelmente, uma das suas atrações e um eventual motivo do fascínio que ela proporciona.

A retórica traz, no seu bojo, potencialidades instigantes. Assim, na opinião de Marques (2008, p. 1-2), “[...] a retórica e a valorização da argumentação trazem uma nova forma de trabalhar”. No que concerne ao sistema retórico, sublinha a autora, ele:

[...] parece adequado para tocar a complexidade, a vulnerabilidade e a contingência que caracterizam a comunicação mediática e a vertigem técnica e plurilocal das fontes e dos saberes. É adequado recordar que, segundo Pernot (2000, p. 277), “a retórica é um tema que afasta certas barreiras tradicionais entre as disciplinas e entre os períodos e que apela ao mesmo tempo à história dos textos, à história literária, à história, simplesmente [...]. Ela propõe uma metodologia moderna, porque descompartmentada”. E garante, às ciências humanas, “um pano de fundo cultural, uma memória”, ao mesmo tempo em que encoraja para “olhar para a ética”.

Já no que diz respeito à argumentação, e ainda segundo essa mesma autora, ela surge como:

[...] uma técnica e uma arte para lidar com a razão prática e impelir à acção; trata dos assuntos complexos da cidadania e da hierarquização dos valores, como a autodeterminação, a igualdade, ou a liberdade, num contexto multireferencial e numa dada situação; lida com a contingência e a verossimilhança e não com a objectividade ou a verdade – a sua racionalidade é sempre provisória (MARQUES, 2008, p. 2).

Na mesma linha de uma visão abrangente da retórica e da argumentação, são significativas as palavras de Kremer-Marietti ao estabelecerem um vínculo entre argumentação, cidadania e liberdade. Assim, refere Kremer-Marietti (2004, p. 84) que a teoria da argumentação é:

[...] não apenas muito útil mas também muito justa, no sentido em que introduz a justiça nas relações humanas e permite o respeito e o exercício da paridade entre os humanos. Por outro lado, tem a preocupação de apresentar, contra o argumento de autoridade que rege muitas vezes os discursos – mesmo os mais impregnados de retoricidade filosófica – a vantagem da simetria *inter pares* entre o orador e o ouvinte, e logo a liberdade de escolha deixada pelo orador (ou escritor) ao ouvinte (ou leitor).

Enfatizado, pois, o largo espectro da retórica e da argumentação, tornar-se-á mais simples perceber porque é que o seu campo de estudos não é de fácil acessibilidade teórica, constatação a respeito da qual Plantin (2016, p. 76) observou que:

[...] a explosão de interrogações teóricas em torno da noção de argumentação, a multiplicidade de disciplinas a ela dedicadas tornam redutor e arriscada qualquer definição global e incitam antes a caracterizar este domínio pelo feixe de problemas que o atravessam.

É, contudo, importante assinalar os esforços feitos por filósofos – e destacaria, a esse propósito, a obra de referência de Michel Meyer – no sentido de conferirem uma fundamentação filosófica à retórica e à argumentação, esforços que, infelizmente, são frequentemente negligenciados por quem se atém aos constrangimentos das circunscrições disciplinares.

Se, como vimos, do ponto de vista teórico, os tempos atuais parecem privilegiar mais a desmultiplicação de perspectivas do que os esforços de unificação coerencial do campo, levados a cabo na tentativa de evitar a dispersão por fragmentação e, por outro lado, se isso provoca dificuldades a quem se inicia nesta “terra de ninguém e de todos” que é a retórica argumentativa, o que dizer quando pensamos na sua aplicação em sala de aula e mesmo fora dela?

Por um lado, o regime disciplinar da organização curricular e a falta de articulação transversal e de abordagem multidimensional não tornam

fácil tal aplicação; por outro lado, a ênfase do atual ensino na capacitação técnica e instrumental não é também facilitadora para abordar algo que, mais do que ser encarado nas suas possibilidades instrumentais, deve ser antes de mais visto como um espaço de busca da inteireza de caráter e de integralidade da pessoa humana na sua dimensão social. A isso acresce que a própria dimensão emancipatória do espírito crítico implica uma maturidade cultural que só advém após uma formação inicial geralmente mais ancorada em processos de transmissão do que de questionamento.

No entanto, se reconhecemos que não é fácil ensinar argumentação nos primeiros anos de escolaridade nem por isso é menos essencial promover o espírito da cultura de argumentação através de atitudes e práticas que valorizem, entre outros aspetos, a escuta, o respeito pelos turnos de palavra, a desinibição para colocar questões, a iniciativa discursiva perante situações de desacordo, a capacidade de comunicar de modo diferente em diferentes contextos, o lidar de um modo argumentativo com a construção do conhecimento, o sentido de comunidade, a importância da coexistência através da negociação e a abertura para lidar com o plural e controverso.

Talvez não seja errôneo dizer que os conceitos de “letramento” e “literacia” remetem para essa dimensão integral em que, mais do que de ferramentas de acesso, se trata de dotar os indivíduos de competências participativas solidárias de uma vida ativa e afirmativa. Afinal, saber ler e analisar criticamente implica ter em consideração a argumentatividade da linguagem, sendo que, como assinala Amossy (2006, p. 19):

[...] a análise argumentativa apoia-se na ideia de que a aclaração de um funcionamento discursivo é também uma elucidação, se não um desvelamento, da forma como ele tenta agir sobre o parceiro. Dito de outra forma, a análise seria ela mesma uma ferramenta crítica.

Mas o contacto com a argumentação não se faz apenas através de textos e implica, também, o plano prático da cooperação social, o qual

não é isento de conflitos e de confrontos desafiadores das identidades individuais. Por isso, saber lidar com situações de argumentação, bem como com a tensão que lhes é inerente, perfila-se como uma competência cívica essencial nas sociedades democráticas atravessadas, para utilizar a expressão de Amossy (2014, p. 228), pela “coexistência no *dissensus*”.

O equilíbrio entre a dimensão de transmissão de conteúdos e o fomento ao espírito crítico faz com que os professores interessados na valorização da argumentação se desdobrem imaginativamente, desmultiplicando caminhos possíveis nas suas práticas pedagógicas. Faz diferença ser exposto a um mundo de informação torrencial de uma forma ingênua e sem competências de leitura crítica, e ser capaz de remontar às modalidades de funcionamento discursivo e aceder a uma leitura segunda que percebe a forma como somos interpelados e os propósitos dessa interpelação. Lembro-me, a esse respeito, como após ter procedido, em sala de aula, a um exercício de leitura que desconstruía anúncios publicitários, um dos alunos ter dito que não conseguiria voltar a ver a publicidade da mesma maneira. Ora, essa mudança de atitude é essencial na passagem de formas de estar pautados pela vulnerabilidade da exposição passiva para formas de ser mais críticas e ativas. Do mesmo modo – e pensando no peso que a internet adquiriu como fonte de informação – ter discernimento selectivo, perceber a importância das fontes e entender os modos de comunicação é algo que fará a diferença entre navegar na internet ou nela naufragar. Hoje é premente, para além dos deslumbramentos tecnológicos, termos a capacidade de controlar os nossos índices de exposição e evitar que sejamos explorados pela via do “dar atenção”.

Torna-se, pois, importante manter níveis de autonomia que, por um lado, nos protejam de dependências subservientes que nos tornam alvos fáceis de manipulação e, por outro lado, que mantenham acesa a busca pela voz própria, num processo identitário sempre em aberto e sempre em relação com o questionamento pelo sentido da vida e com a busca de quem se é e de saber onde se quer estar. Será que a formação se des-

tina a tornar submersa a voz própria ou a fazê-la florescer no jardim da auto-estima, da humildade, da convivencialidade e da responsabilidade?

Se respondermos pela segunda hipótese, então há que ir para além dos requisitos institucionais e potenciar – o que, reconhecemos, é uma árdua tarefa – os desafios que eles nos colocam.

O ensino da argumentação – embora reconhecido na sua importância para a formação de cidadãos críticos – está longe de ter um lugar próprio. Ao aparecer geralmente como um dos tópicos de uma matéria disciplinar – e assim acontece com a construção de redações onde supostamente se agenciam posições a favor e contra para concluir pelo socialmente correto, ou com o estudo das raciocínios e das falácias – pode gerar-se o efeito contraprodutivo de ofuscar a integralidade cívica das práticas argumentativas para além dos muros da escola.

Descolado de vivências significativas para além da obtenção de resultados escolares, o ensino de argumentação pode atrofiar as próprias potencialidades do lugar que a argumentação ocupa nas nossas vidas. É que, como lembrava Natanson (1965, p. 19), “[...] a argumentação implica a constituição de um mundo total do qual a formação de argumentos não é senão a parte superficial”. E, insistindo numa visão ampla e filosófica, Natanson (1965, p. 18-19) acrescenta que:

[...] o mais frequente é que o desacordo não seja uma disputa em torno de certas proposições, mas uma disparidade estilística. O desacordo é um modo de descobrir o estilo de espírito do interlocutor, de reconhecer a geografia do seu mundo. Ao mesmo tempo, é um meio através do qual a nossa própria liberdade é descoberta. A argumentação filosófica que corta com o mundo afetivo dos participantes é um falhanço retórico precisamente porque é um falhanço filosófico.

Um bom modo de contacto com a discutibilidade que subjaza às dinâmicas argumentativas são as experiências de debates sobre questões controversas em que haja uma dimensão deliberativa. Ou seja, em que

haja não só a necessidade de selecionar argumentos, de tematizar, de discorrer, de contrapor e de interagir com os discursos dos outros, mas também em que se tenha de tomar uma decisão. Com efeito, a vertente da discussão, quando associada ao plano prático da decisão torna ainda mais visíveis as dificuldades inerentes às situações argumentativas e à dimensão dilemática que tantas vezes as atravessam. A razão disso reside em que, quando se trata de discutir, torna-se mais fácil lidar com a pluralidade de posições do que quando se trata de fazer prevalecer uma decisão que, em termos práticos, implica descartar as outras pretensões.

Os textos reunidos no presente livro inscrevem-se no universo de preocupações que tentei esboçar, em traços largos, neste posfácio. Todos eles refletem a ideia de que, num mundo complexo, temos de ter um outro discernimento relativamente às mediações que nos rodeiam. E, ainda que esteja longe de poder ser considerada como uma via milagrosa para tudo resolver, as mediações argumentativas e as competências críticas que a sua consciência proporciona, aparecem como essenciais não só na produção de sentidos, como também nas práticas sociais que visam a uma coexistência com maiores índices de liberdade, esclarecimento e convivialidade.

Rui Alexandre Grácio
Coimbra/Portugal, maio de 2021.

Referências

- AMOSSY, Ruth. **L'argumentation dans le discours**. Paris: Armand Colin, 2006.
- AMOSSY, Ruth. **Apologie de la polémique**. Collection dirigée par Michel Meyer. Paris: Presses Universitaires de France, 2014.
- JOHNSTONE JR., Henry. Algumas reflexões sobre a argumentação. GRÁCIO, Rui Alexandre; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés. **Contingência, incerteza e prudência: caminhos da retórica e da argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2018.

KREMER-MARIETTI, Angele. Rhétorique sociale et métaphore du sujet. Perelman, Burke et Lacan *in* MEYER, Michel. **Perelman le renouveau de la rhétorique**, Collection « débats ». Paris: PUF. 2004. Disponível em <http://www.psychanalyse.lu/articles/MariettiPerelmanLacan.htm>. Acesso em: 13 jun. 2004.

MARQUES, Regina. Retórica e argumentação: origens e territórios de acção. **Revista Rhêtorikê** # 0. 2008. Disponível em: http://www.rhetorike.ubi.pt/00/pdf/regina_territorios_de_accao.pdf. Acesso em: 11 maio 2020.

NATANSON, M. The Claims of Immediacy. *In*: NATANSON, Maurice; JOHNSTONE, Henry W. Jr. (ed.). **Philosophy, Rhetoric and Argumentation**. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 1965.

PERELMAN, Chaïm. **L’empire rhétorique** – Rhétorique et Argumentation. Paris: J. Vrin, 1977. (Edição em Português PERELMAN, Chaïm. **O império retórico**. Retórica e argumentação. Tradução Rui Alexandre Grácio e Fernando Trindade. Porto: Edições ASA, 1993).

PLANTIN, Christian. **Dictionnaire de l’argumentation**. Une introduction aux études d’argumentation. Université de Lyon, ENS Éditions, 2016.

SOBRE OS AUTORES

Ana Patrícia Sá Martins é doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), professora adjunta do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão e coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq Multiletramentos no Ensino de Línguas.

E-mail: apsm121285@gmail.com.br

Angela B. Kleiman é professora titular, colaboradora voluntária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora sênior aposentada (1-A) do CNPq. Graduada em Letras pela Universidade de Chile, mestra em Linguística e PhD em Linguística pela University of Illinois, fez pós-doutorado no Center for the Study of Reading na University of Illinois e na University of Georgia. Atua principalmente no ensino e pesquisa da leitura, Educação de Jovens e Adultos, formação do professor de língua materna e letramento.

Carla Richter é mestra em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e doutoranda em Linguística na mesma instituição. Professora de língua inglesa do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), interessa-se por questões que envolvam a Pedagogia dos Multiletramentos e a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. É membro do grupo de pesquisa Linguagem, Ação, Crítica e Educação em Língua Inglesa (LACELI).

E-mail: carla.limarichter@gmail.com

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.

E-mail: doroteafk@unisinos.br

Eduardo Lopes Piris é doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio pós-doutoral em Linguística na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na Universidade de Buenos Aires (UBA). É docente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), atuando como professor permanente do PPG em Letras, Linguagens e Representações, e é líder do Grupo de Pesquisa “Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso” (ELAD/CNPq).

E-mail: elpiris@uesc.br

Emily Haubert Klering é graduanda em Letras – Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica (PI-BIC) do Grupo FORMLI, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da mesma Universidade.

E-mail: emilyklering@gmail.com

Francisco Geoci da Silva é doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFRN), Mestre em Linguística Aplicada (UFRN), professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC-RN). Seus interesses de pesquisa vinculam-se, principalmente, aos seguintes temas: letramentos e ensino; ensino-aprendizagem de língua materna; formação linguística na educação básica; ensino-aprendizagem de argumentação.

E-mail: geocidasilva@ufrn.edu.br

Glícia Azevedo Tinoco é 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.

E-mail: glicia.tinoco@ufrn.br

Isabel Cristina Michelin de Azevedo é doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e, entre 2019-2020, realizou estágio pós-doutoral na Universidad de Buenos Aires. 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 também 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, e líder do Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retóricas Aplicadas (GPARA) e colíder do Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD).

E-mail: icmazevedo2@gmail.com

José Romerito Silva é doutor em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN), professor associado da UFRN, vinculado à Escola de Ciências e Tecnologia (ECT/UFRN), ministrando disciplinas na área de Práticas de Leitura e Escrita (PLE), e ao PPgEL, atuando na orientação de pesquisas em Linguística Funcional Centrada no Uso, junto ao grupo de estudos Discurso & Gramática (D&G/PPgEL). Tem como principal interesse de pesquisa questões relacionadas a processos morfossintáticos para a construção do discurso.

E-mail: jromeritosilva@hotmail.com

Julia Larré é mestre e doutora em Letras (Linguística) pela UFPE. Realizou seu pós-doutoramento na UFSCar com pesquisa relacionada a Planejamento de Curso de Língua Inglesa na EAD baseado em atividades sociais da esfera acadêmica. É professora adjunta de Língua Inglesa na UFRPE, professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE e líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Ação, Crítica e Educação em Língua Inglesa (LACELI/CNPq/UFRPE). Tem experiência em temáticas como: aprendizagem colaborativa, escrita em língua inglesa, TDIC no ensino de língua, gêneros textuais, sequências didáticas, Multiletramentos, Atividades Sociais e Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC).

E-mail: jlarre1304@gmail.com

Márcia Oliveira Moura é mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão, especialista em Docência no Ensino Superior pela Estácio-FASE, graduada em Letras-Português pela UFS e professora da rede estadual de Sergipe desde 2014.

E-mail: profmarciamoura1981@gmail.com

Philipe Araújo é mestre em Linguagem e Ensino (UFCG) e licenciado em Letras-Inglês (UFPE). Atua como professor do ensino básico, técnico e tecnológico da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Suas pesquisas concentram-se nas áreas

de Formação de Professores, Trabalho Docente e Linguística Aplicada.

E-mail: prof.philipe.araujo@gmail.com

Rita Barbirato é mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e graduada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita – UNESP/Araraquara. Atua como professora associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), especificamente no curso de graduação em Letras, no Programa de Pós-graduação em Linguística (ensino-aprendizagem de línguas) e na extensão. Entre seus focos de estudo, destacam-se: estudos sobre ensino de inglês para crianças, planejamentos temáticos baseados em tarefas, produção de material didático e formação de professores.

E-mail: ritabarbi.m@gmail.co>

Rui Grácio é doutor em Ciências da Comunicação, mestre em Filosofia Contemporânea e licenciado em Filosofia. Autor de vários manuais escolares e publicações na sua área de pesquisa, é investigador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, em Portugal, integra o Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA), da Universidade Federal de Sergipe, e é colaborador estrangeiro do grupo de pesquisa Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD), da Universidade Estadual de Santa Cruz, na Bahia. É editor, desde 1996, dirigindo atualmente a Grácio Editor.

Sabrina Vier é doutora em Linguística Aplicada pela Unisinos. Membro do grupo de pesquisa no CNPQ – Linguística, Literatura e Arte. Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. Coordenadora do Curso de Letras – Português – Licenciatura EaD na Unisinos. Professora em cursos de graduação e pós-graduação na Unisinos. Tem experiência na área de Linguística e Literatura, atuando principalmente com os seguintes temas: enunciação, discurso, enunciação e literatura, alfabetização e letramento e ensino e aprendizagem de língua portuguesa e literatura.

E-mail: sabrinavier@unisinos.br

Soade Pereira Jorge Calhau é doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), onde integra o Grupo de Pesquisa “Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso” (ELAD/CNPq), é mestra pelo ProFLetras e professora de língua portuguesa da rede municipal de ensino de Itajuípe/Bahia.

E-mail: soade_pereira@hotmail.com

Vaneise Andrade Fernandes é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN), na área de concentração Letramentos e Contemporaneidade, e mestra em Letras (ProfLetras/Natal). Professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) e da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN (SME), seus interesses de pesquisa vinculam-se, principalmente, aos seguintes temas: letramentos; ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; gêneros discursivos; ensino de argumentação.

E-mail: vaneisefernandes@gmail.com

Victória Kennedy de Araújo é licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Inglesa pela Unisinos. Professora de Língua Inglesa na Educação Básica e em cursos livres. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente com os seguintes temas: linguagem e argumentação, ensino e aprendizagem de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular.

E-mail: ver.kennedy@gmail.com

