ENTRE O SILENCIAMENTO E A VOZ: PRÁTICAS DE ARGUMENTAÇÃO EMANCIPADORA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Márcia Santos Céo (UESC)[1]
Mariana Santos Reis (UESC)[2]
Patrícia Oliveira (UESC)[3]

Resumo: O trabalho analisa o ensino da argumentação no contexto de um projeto do PIBID em uma escola pública com modelo cívico-militar, evidenciando tensões entre disciplina rígida e práticas dialógicas. Parte-se da crítica ao ensino tradicional, ainda centrado na gramática e distante das práticas reais de linguagem dos estudantes. Fundamentado nos novos letramentos e na perspectiva emancipadora, o estudo defende a argumentação como prática social, crítica e situada. A metodologia envolveu pesquisa participante e diagnóstico das turmas, identificando dificuldades em leitura, escrita e oralidade argumentativa. A proposta pedagógica foi organizada em módulos que integraram leitura, produção textual, oralidade e análise de gêneros multimodais, culminando na produção de vídeos de opinião. Os resultados indicam avanços no engajamento, na participação e na construção de argumentos, apesar de desafios persistentes. Conclui-se que práticas contextualizadas, alinhadas às culturas juvenis e digitais, potencializam o ensino da argumentação e contribuem para a formação crítica dos estudantes e docente.

Palavras-chave: Argumentação. Multiletramentos. PIBID. Prática social.

Abstract: This study examines the teaching of argumentation within a PIBID project conducted in a public school operating under a civic-military model, highlighting tensions between rigid discipline and dialogical practices. It critiques traditional approaches still centered on grammar and disconnected from students' authentic language practices. Grounded in New Literacies theory and an emancipatory perspective, the study conceptualizes argumentation as a social, critical, and situated practice. The methodology involved participant research and classroom diagnosis, identifying difficulties in reading, writing, and argumentative oral skills. The pedagogical proposal was organized into modules integrating reading, writing, oral practices, and the analysis of multimodal genres, culminating in the production of opinion videos. The results indicate improvements in student engagement, participation, and argumentative skills, despite ongoing challenges. The study concludes that contextualized practices aligned with youth and digital cultures enhance the teaching of argumentation and foster the critical development of both students and teachers.

Keywords: Argumentation. Multiliteracies. PIBID. Social practice.

1. Introdução

Este trabalho tem como foco o ensino da argumentação na escola, a partir da experiência desenvolvida em um projeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que visa fortalecer a formação inicial de docentes ao promover a inserção de licenciandos no cotidiano das escolas públicas de educação básica. O programa busca integrar teoria e prática, valorizar a escola como espaço formativo, incentivar experiências pedagógicas inovadoras e contribuir para a construção da identidade profissional docente, proporcionando aos licenciandos um contato direto com os desafios reais da educação pública.

O projeto foi realizado no Instituto Municipal de Educação Aziz Maron, localizado na cidade de Itabuna, na Bahia. O IMEAM foi a primeira escola da Rede Municipal de Ensino a adotar o modelo de gestão com disciplina militar como vetor organizador. Desde 2019, a instituição opera com duas frentes administrativas: a gestão pedagógica, responsável pelas práticas educativas e desenvolvimento curricular, e o Vetor Disciplinar, ligado à presença de militares que regulam aspectos comportamentais e organizacionais da rotina escolar. O modelo de escola cívico-militar, baseado em hierarquia, obediência e controle, gera impactos diretos no ambiente de aprendizagem, especialmente quando o foco é o desenvolvimento de práticas de linguagem que exigem escuta ativa, diálogo, pensamento crítico e negociação de sentidos, como no ensino da argumentação. Essa tensão ocorre porque, como observa:

> "a disciplina nas escolas militares ocorre devido à forte hierarquia advinda da vida militar, que valoriza a subordinação ao chefe, a seu poder de dirigir e punir [...]. O mesmo, porém, não se aplica aos civis, que não viverão esse tipo de situação". (Alves; Toschi, 2019, p. 639)

Dessa forma, a lógica da caserna pode até se justificar em contextos de guerra, mas, quando transposta para a educação básica, tende a restringir a autonomia dos estudantes e o espaço de construção coletiva do conhecimento.

Inserida no componente curricular de Língua Portuguesa, a proposta parte da constatação de que, embora a argumentação esteja prevista em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que reconhece a centralidade da argumentação no processo formativo dos estudantes e prevê, no Campo da Vida Pública, a valorização de gêneros jornalísticos e publicitários justamente pelo seu potencial de desenvolver estratégias discursivas voltadas à persuasão e ao posicionamento crítico**.** Como destaca o documento, "no primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão" (Brasil, 2018, p. 139) a sua abordagem em sala de aula ainda enfrenta inúmeras dificuldades, como, por exemplo:

1. Dificuldade de conectar a teoria à prática: Professores podem conhecer a teoria da argumentação, mas têm dificuldade em transformá-la em atividades práticas e envolventes para os alunos.
2. Foco excessivo na gramática: A tradição de ensino de Língua Portuguesa muitas vezes prioriza a gramática em detrimento da produção de texto e de atividades de oralidade que exigem argumentação.

3. Falta de tempo e recursos: O currículo é muito extenso, e muitas vezes a argumentação acaba sendo deixada de lado para priorizar conteúdos considerados mais "cobrados" em avaliações externas.

Essas dificuldades se intensificam em contextos como o da escola-campo em questão, onde o modelo disciplinar rígido pode silenciar, padronizar ou desencorajar a manifestação de opiniões divergentes, o debate aberto e a construção coletiva do saber. Além disso, soma-se o desafio de dialogar com as culturas digitais e juvenis, que compõem o universo simbólico dos estudantes e trazem consigo formas próprias de argumentação, muitas vezes multimodais, fragmentadas e fortemente marcadas por afetos e disputas identitárias, que a escola tradicional costuma ignorar ou deslegitimar.

Diante desse cenário, o projeto desenvolvido no âmbito do PIBID buscou articular teoria e prática para criar estratégias de ensino da argumentação que considerassem tanto o contexto institucional da escola quanto os repertórios discursivos dos estudantes, promovendo um ensino mais crítico, dialógico e conectado à realidade sociocultural da juventude contemporânea.

A proposta aqui apresentada parte de uma inquietação: por que, apesar da argumentação ocupar um lugar central nas diretrizes curriculares, ela ainda é tratada na escola como uma redação isolada, mecânica e, muitas vezes, descolada das práticas reais de linguagem? Como ensinar a argumentar para sujeitos que já argumentam todos os dias, no TikTok, no Instagram, no WhatsApp, nos comentários de vídeos, nos memes, mas cujas vozes não costumam ter espaço legítimo dentro da sala de aula?

O desafio, portanto, é duplo: de um lado, lidar com as culturas juvenis e digitais que transformam a linguagem e o modo de dizer; de outro, reinventar o ensino da Língua Portuguesa para que ele não apenas “ensine a argumentar”, mas faça sentido para quem aprende. A experiência vivida no PIBID propôs exatamente isso: criar, testar e refletir práticas pedagógicas que promovam a argumentação como prática social, crítica e emancipada, e que reconheçam os estudantes como sujeitos discursivos competentes, mesmo quando a escola ainda insiste em não os ver assim.

Este trabalho se justifica, portanto, pela urgência de repensar o ensino da argumentação a partir de uma perspectiva dialógica, crítica e conectada com as novas formas de produção de sentido dos jovens. Nesse sentido, “a ação dialógica, aliada à reflexividade crítica, colabora com a práxis libertadora e com a produção do inédito viável, porque o educador empenhado no ensino da argumentação em perspectiva emancipadora age como um trabalhador social” (Azevedo; Piris, 2023). Ou seja, ensinar a argumentar não se resume a trabalhar técnicas

persuasivas, mas implica formar sujeitos capazes de dialogar, refletir e transformar a realidade por meio da linguagem. E mais: por acreditar que o PIBID, enquanto espaço de formação inicial e intervenção pedagógica, é terreno fértil para experimentar possibilidades de ensino que rompam com modelos engessados e abracem a potência do diálogo.

2. Fundamentação teórica

A educação, enquanto prática social e histórica, sempre esteve imersa nos conflitos e contradições de seu tempo. No contexto contemporâneo, atravessado por crises políticas, desigualdades sociais e novas dinâmicas tecnológicas e comunicativas, torna-se imperativo repensar os fundamentos teóricos que orientam as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Mais do que transmitir conteúdos gramaticais ou treinar habilidades de leitura e escrita, a escola precisa assumir sua função ética e política na formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar o mundo e de intervir nele de maneira consciente e emancipatória. Nesse sentido, algumas teorias e propostas pedagógicas despontam como referenciais importantes para a construção de práticas mais democráticas, dialógicas e socialmente situadas. Entre essas concepções destacam-se as teorias dos novos letramentos, o ensino de argumentação emancipadora e a perspectiva interacional da educação, que se entrelaçam ao propor uma concepção de linguagem como ação social e de educação como prática transformadora.

A emergência das chamadas teorias dos novos letramentos ocorre a partir da constatação de que, nas sociedades contemporâneas, as formas de leitura e escrita extrapolam o suporte impresso e se manifestam em práticas multimodais, digitais e colaborativas. Lankshear e Knobel (2007), ao definirem o conceito de “novos letramentos”, ressaltam que não se trata apenas de utilizar novas tecnologias, mas de incorporar um novo ethos cultural, marcado pela descentralização, pela participação ativa dos sujeitos e pela produção coletiva de sentidos. Nesse novo cenário, ler e escrever exigem habilidades e competências distintas das tradicionalmente ensinadas pela escola, pois envolvem a compreensão de linguagens visuais, hipertextuais e interativas.

Vergna (s/d), ao discutir as concepções de letramento para o ensino da Língua Portuguesa em tempos digitais, reforça essa perspectiva ao afirmar que “não basta mais dominar o código escrito; é necessário saber interagir em diferentes ambientes, gêneros e linguagens” (VERGNA, s/d, p. 5). A autora aponta que o trabalho com linguagem deve considerar as múltiplas práticas sociais em que os estudantes estão inseridos, propondo atividades que articulem o impresso e o digital, o verbal e o não verbal, o local e o global. Assim, o ensino de

Língua Portuguesa precisa deslocar-se de uma concepção instrumental e tecnicista para assumir-se como espaço de formação cidadã e crítica.

Por outro lado, os novos letramentos não podem ser pensados como práticas neutras ou desprovidas de conflitos. Como ressaltam os estudos de letramento crítico e etnográfico, representados por autores como Street (1984) e Kleiman (1995), toda prática letrada é situada social e culturalmente, marcada por relações de poder e ideologias. Nesse sentido, a apropriação dos letramentos digitais precisa ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre seus usos, seus interesses e suas consequências sociais. É exatamente nesse ponto que a proposta do ensino de argumentação emancipadora se articula aos novos letramentos, ao propor a linguagem como instrumento de resistência, denúncia e elaboração de perspectivas críticas.

Azevedo e Piris (2023), ao analisarem a pedagogia da esperança freireana e a argumentação como prática emancipadora, defendem que o ensino de argumentação precisa ultrapassar o tecnicismo escolar e se constituir como espaço de enfrentamento das desigualdades discursivas. Segundo os autores, "a esperança é ação comprometida com a transformação social, e não espera passiva pelo futuro" (Azevedo; Piris, 2023, p. 85). Essa concepção de esperança como práxis libertadora exige, portanto, que a escola promova situações em que os estudantes possam debater problemas reais, formular argumentos situados e participar de processos discursivos que valorizem suas vozes e culturas.

A argumentação emancipada, nesse sentido, não se limita a obedecer a estruturas textuais ou normas retóricas. Ela se constitui como prática social e política, que permite aos sujeitos historicamente silenciados ocuparem espaços de fala e contestarem as opressões que os atravessam. Como enfatizam Azevedo e Piris (2023), "não há práxis libertadora sem linguagem, não há argumentação emancipada sem diálogo e não há esperança sem ação" (p. 94). A proposta dos autores se ancora na retórica materialista e na retórica crítica, compreendendo a argumentação como ação discursiva situada, orientada pela criticidade e pela reflexividade.

Essa perspectiva também converge com as proposições de Batista et al. (s/d), que defendem a utilização de projetos de letramento como estratégia didático-metodológica para o ensino de argumentação. Os autores apontam que os estudantes devem ser inseridos em situações comunicativas reais e socialmente significativas, envolvendo leitura, escrita e oralidade de maneira integrada. Ao relatarem experiências escolares que mobilizaram temas como crise hídrica e violência urbana, Batista et al. (s/d) evidenciam que, quando os estudantes percebem a relevância social da argumentação, eles se engajam nas práticas discursivas de forma crítica e participativa.

Não obstante, para que essas práticas sejam efetivamente emancipadoras, é fundamental que estejam ancoradas em uma perspectiva interacional de argumentação. Essa concepção, baseada nas teorias de Bakhtin e Vygotsky, e apropriada pelos estudos de letramento etnográfico, compreende o ensino como prática social mediada pela linguagem, em que professores e estudantes são sujeitos ativos na produção e negociação de sentidos. Magda Soares (2004) ressalta que a alfabetização e o letramento se desenvolvem de maneira simultânea, no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, sendo insuficiente pensar o ensino da língua de forma mecânica ou descontextualizada. Como afirma a autora, "a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de atividades de letramento" (Soares, 2004, p. 14).

Azevedo e Piris (2023) aprofundam essa concepção ao proporem que a prática pedagógica emancipadora precisa mobilizar três dimensões indissociáveis: dialogicidade, criticidade e reflexividade. Os autores argumentam que "a dialogicidade conecta passado, presente e futuro; a criticidade permite que o sujeito compreenda sua posição histórica e a reflexividade o capacita a intervir no mundo" (Azevedo; Piris, 2023, p. 93). Esses três princípios não apenas orientam a prática docente, mas também estruturam as atividades argumentativas e letradas, tornando-as espaço de disputa simbólica e de formação política.

Portanto, é possível afirmar que as teorias dos novos letramentos, o ensino de argumentação emancipada e a perspectiva interacional da educação dialogam entre si e se fortalecem mutuamente ao proporem uma educação linguística comprometida com a transformação social. Ao reconhecer a multiplicidade de práticas letradas e valorizar as vozes historicamente excluídas, essas concepções permitem transformar a sala de aula em espaço de resistência e anúncio do inédito viável. Como bem pontua Freire (1992), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", e é nessa leitura crítica da realidade que se funda a possibilidade de uma educação emancipadora. Ao integrar letramentos contemporâneos, práticas argumentativas e relações dialógicas, a escola assume o compromisso ético e político de formar sujeitos capazes de interpretar, argumentar e intervir no mundo em que vivem.

3. Metodologia

A pesquisa atual se situa no campo da argumentação, onde vemos a argumentação como uma área multidisciplinar (Azevedo, et al, 2023) e assumimos que antes de começar o projeto de argumentação, foi preciso fazer uma pesquisa participante de cunho etnográfico, já que tem como característica o envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas (Matos e Lerche, 2001) e observamos uma sala de aula, identificando os problemas

dos alunos e suas características, assim como suas problemáticas no ensino de língua portuguesa, para assim podermos fazer o planejamento de ensino pedagógico para as turmas observadas com as propostas de ensino.

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (Pimenta, Selma Garrido; Lima Maria Socorro Lucena, 2004. p. 33-57). Assim, observando o contexto das salas de aulas observadas por nós, sendo elas a turma 9º Ano A Vespertino, 9º Ano A e C Matutino do Instituto Municipal de Educação Aziz Maron - IMEAM. Nos primeiros meses, foi utilizado o método de observação das turmas com a coleta de dados em um diário de campo, observando a sala e seu funcionamento durante as aulas da professora orientadora. Observou-se também que, por se tratar de um instituto de ensino que é militarizado, se percebeu que alguns assuntos poderiam ser complicados durante as propostas de ensino que a professora orientadora propunha, já que em alguns momentos, os alunos demonstravam receio de expor sua opinião, mostrando-se mais tímidos e retraídos. Essa situação pode ser compreendida à luz de estudos sobre ambientes escolares hierárquicos e disciplinares, nos quais a liberdade de expressão pode ser reduzida conforme (Silva, 2020; Costa, 2019). Ainda assim, por meio de cartas de opinião, leitura de textos e leitura de livros, pode-se observar quais os problemas que os alunos estavam enfrentando no ensino, como funciona a capacidade argumentativa da turma e como abordar a argumentação fazendo um diagnóstico de ensino, observando quais os maiores problemas que eles enfrentavam e como poderíamos utilizar à partir do diário de campo uma proposta de ensino argumentativo emancipadora com os dados obtidos. A partir disso, foi possível perceber em todas as turmas observadas problemas recorrentes, como: dificuldade em interpretar textos jornalísticos e literários, fragilidades na produção de textos argumentativos-dissertativos, problemas de compreensão semantical de assuntos e problemas gramaticais envolvendo a escrita.

Assim, decidimos fazer uma proposta de ensino que se separe em três módulos e abordando aquilo que mais sentimos que era a necessidade da turma. A proposta de ensino então elaborada consistia em três módulos de ensino, sendo elas: i. leitura textual, ii. oralidade e produção textual, iii. análise linguística e semiótica e iv. análise de vídeos de opinião, priorizando a observação das estratégias argumentativas, da organização do discurso e da articulação entre elementos verbais, visuais e sonoros. Essa etapa teve como finalidade

desenvolver nos estudantes a compreensão crítica dos gêneros digitais de opinião, considerando os efeitos de sentido produzidos pela linguagem multimodal e pelas escolhas discursivas no ambiente virtual.

Como culminância do percurso didático, os alunos foram convidados a produzir um vídeo de opinião, mobilizando de forma integrada os conhecimentos construídos ao longo dos módulos anteriores. Nesse produto final, espera-se que os estudantes exponham seus posicionamentos de maneira clara, concisa e coerente, adequando a linguagem ao gênero e ao suporte digital, utilizando argumentos consistentes, fundamentados em dados, exemplos e fontes confiáveis. Dessa forma, a proposta busca promover práticas de multiletramentos e fortalecer a participação crítica dos alunos na cultura digital.

4. Apresentação do planejamento de ensino

O planejamento de ensino do projeto foi elaborado a partir da articulação entre os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de argumentação como prática social, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e as especificidades do contexto sociocultural dos estudantes do 9º ano da escola-campo. É importante destacar que o projeto, desde o começo, é supervisionado pela professora de língua portuguesa, Cristiane Domiciano dos Santos (IMEAM) e orientado pelo professor Dr. Eduardo Lopes Piris (UESC). Tal planejamento integrou-se às ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), configurando-se como uma proposta interventiva que visou ao desenvolvimento progressivo das capacidades argumentativas dos alunos, sobretudo em diálogo com as culturas juvenis e digitais.

A proposta foi organizada em módulos interdependentes, que contemplaram práticas de leitura, análise linguística, produção textual escrita e produção oral multimodal. O eixo norteador do planejamento consistiu na produção final de vídeos de opinião, compreendidos como gêneros discursivos amplamente consumidos e produzidos pelos jovens, o que contribuiu para ampliar o engajamento dos estudantes e para ressignificar o ensino da argumentação no espaço escolar.

Na etapa inicial do planejamento, priorizou-se a sensibilização e problematização dos estudantes por meio da apresentação do projeto, da explicitação dos gêneros trabalhados (artigo de opinião, roteiro e vídeo de opinião) e da escuta de produções culturais próximas ao universo juvenil, como músicas e vídeos veiculados em redes sociais. Essa escolha metodológica fundamentou-se na compreensão de que o ensino de argumentação deve partir de práticas

sociais significativas, valorizando os repertórios culturais dos alunos e promovendo situações autênticas de interação verbal.

Em seguida, o planejamento contemplou atividades sistemáticas de leitura argumentativa, com foco na identificação de teses, argumentos, estratégias persuasivas e recursos linguísticos e discursivos empregados em textos escritos e multimodais. Essa etapa foi essencial para o desenvolvimento de uma leitura crítica, permitindo que os estudantes analisassem posicionamentos divergentes sobre temas sociais controversos. A leitura de artigos de opinião e a análise de vídeos argumentativos favoreceram a compreensão da argumentação como prática situada, atravessada por valores, interesses e intenções comunicativas.

O planejamento também previu momentos específicos de produção textual argumentativa, nos quais os estudantes foram orientados a planejar, redigir, revisar e socializar artigos de opinião sobre temas de relevância social. Essas atividades foram acompanhadas de mediações constantes, com ênfase na construção da coerência argumentativa, no uso de operadores discursivos e na adequação linguística ao gênero e ao público-alvo. A escrita foi concebida como um processo, e não como um produto isolado, o que possibilitou aos alunos refletirem sobre suas próprias escolhas discursivas.

Posteriormente, os artigos produzidos serviram de base para a elaboração dos roteiros dos vídeos de opinião, etapa em que os estudantes foram incentivados a adaptar a linguagem escrita para a oralidade e para a multimodalidade. O planejamento incluiu orientações sobre expressão oral, entonação, linguagem corporal, organização das falas e uso de recursos semióticos, como imagens, trilha sonora e legendas. Essa transposição de gêneros contribuiu para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à argumentação oral e à leitura crítica de textos multimodais, conforme os descritores EF89LP07 e EF89LP10.

Por fim, o planejamento culminou na gravação, edição e socialização dos vídeos de opinião, acompanhadas de discussões sobre ética, direitos de imagem e responsabilidade no uso das mídias digitais. A exibição interna dos vídeos e as rodas de feedback possibilitaram a avaliação coletiva do percurso formativo, promovendo reflexões sobre o impacto do discurso argumentativo nas redes sociais e sobre o papel do estudante como sujeito crítico e participante da esfera pública.

4.1 Descrição da experiência de ensino de argumentação

O projeto de ensino da argumentação foi desenvolvido em duas turmas do 9º ano do ensino fundamental II, a partir de uma mesma base teórico-metodológica, fundamentada na concepção de argumentação como prática social, conforme discutem Pires e Azevedo. Embora

os objetivos gerais fossem comuns às duas turmas, as experiências pedagógicas se constituíram de maneira distinta, uma vez que cada bolsista conduziu as atividades de acordo com as especificidades do grupo, do contexto de sala de aula e das interações estabelecidas com os alunos. Nesta seção, descrevemos as duas experiências, iniciando pela vivenciada na turma do 9MA, conduzida pela bolsista Patricia Gama de Oliveira, seguida da experiência desenvolvida na outra turma de 9VA, sob a condução da bolsista Márcia Santos Céo.

Após o período de observação na escola-campo, que nos permitiu identificar dificuldades relacionadas à oralidade, à escrita argumentativa e à sustentação de pontos de vista, iniciamos a execução do projeto nas duas turmas de nono ano. A primeira aula foi destinada à apresentação do projeto aos alunos, momento em que explicamos os objetivos, as etapas de desenvolvimento e a proposta final de produção de um vídeo de opinião. Buscamos envolver os estudantes desde o início, apresentando a argumentação como algo presente em seu cotidiano e não apenas como um conteúdo escolar.

Dando continuidade ao tema já trabalhado pela turma anteriormente pela professora regente, "Os desafios de ser jovem", foi realizada nas duas turmas uma atividade dinâmica envolvendo situações vividas pelos jovens, a fim de trabalhar a argumentação com um tema que fosse comum e fizesse parte da realidade do deles. Na turma do 9MA, a dinâmica realizada se deu por meio de frases polêmicas que exigia um posicionamento dos alunos, que deveriam se posicionar de forma favorável ou contrária, justificando suas escolhas. Entre as frases propostas estavam: 1. "Todo jovem deveria começar a trabalhar antes dos 18 anos" e 2. "A pressão para escolher uma profissão cedo demais prejudica a juventude". Em relação à primeira afirmação, cerca de dezoito alunos manifestaram concordância, argumentando que muitos jovens precisam trabalhar para conquistar aquilo que os pais não conseguem oferecer ou até mesmo para garantir o próprio sustento, como relataram situações de falta de alimentação em casa. Por outro lado, alguns alunos posicionaram-se contra, afirmando que o trabalho precoce pode prejudicar os estudos, uma vez que "tomaria o tempo que deveria ser utilizado para estudar", além de contribuir para o abandono escolar.

Quanto à segunda afirmação, a maioria dos alunos avaliou positivamente a escolha da profissão desde cedo. Uma aluna argumentou: "*Escolher desde cedo a profissão ajuda o jovem a ter um objetivo e cumprir, pois muitos jovens terminam o ensino médio e quando vão fazer o ENEM não têm a mínima ideia do que querem, muitos até desistem por não ter certeza do que querem.*" Em contrapartida, outros alunos destacaram os efeitos negativos dessa pressão, especialmente a ansiedade. Uma aluna relatou: *"Eu fico com medo, muito ansiosa, pois ainda*

não sei que profissão eu quero exercer e isso me causa muita insegurança, pois tenho medo de não escolher a profissão certa."

Todos participaram, alguns com mais desenvoltura, outros com maior timidez, mas até mesmo os alunos mais retraídos contribuíram com a discussão, especialmente por se tratar de um tema próximo às suas realidades. As atividades ocorreram de forma coletiva, com momentos de escuta, réplica e contra-argumentação, favorecendo a troca de ideias e evidenciando o potencial da oralidade como ponto de partida para o trabalho com a argumentação conforme defendido por Piris (2021).

Depois de realizarmos essa primeira conversa inicial com a turma, tivemos a oportunidade de observar como cada turma receberá o projeto. Na turma do 9MA, os alunos foram mais receptivos, tiveram uma melhor participação na dinâmica, houve uma interação, eles se envolveram com o tema e conseguiram expressar suas opiniões, já na outra turma, os alunos ficaram um pouco retraídos, não houve um engajamento produtivo, e tiveram uma maior dificuldade de apresentar seus pontos de vista sobre o tema proposto. Essa primeira etapa foi essencial para o desenvolvimento do projeto pois foi uma etapa diagnóstica, que nos permitiu ajustar melhor o projeto de acordo com as necessidades de cada turma.

Tendo realizado esse primeiro diagnóstico, apresentamos às turmas alguns vídeos de opinião para exemplificar o gênero que será a culminância do projeto. Os vídeos apresentados abordaram temas como bullying e cotas raciais. Após a exibição, os alunos foram convidados a identificar o tema, a tese e os argumentos apresentados, além de expressar suas impressões. Nesse momento, observamos dificuldades em verbalizar opiniões, especialmente quando o tema não fazia parte do repertório dos alunos, como no caso das cotas raciais, uma vez que muitos alunos afirmaram não saber o que significava o termo "cotas", sentindo-se inseguros para opinar. Já em relação ao bullying, o silêncio predominou, possivelmente por se tratar de um tema muito próximo de suas vivências, gerando desconforto. Essa situação evidenciou a necessidade de ampliação do repertório temático e discursivo da turma, conforme Marcuschi (2005).

As duas turmas possuem perfis diferentes, então, a partir desse diagnóstico, decidimos realizar algumas atividades com as turmas, de maneira que atendesse as necessidades de cada uma. Em ambas as turmas as atividades foram iniciadas com a escolha dos temas que cada turma teve a autonomia de escolher para a culminância do projeto. Na turma do 9MA, os alunos foram orientados a realizar uma pesquisa sobre temas sociais relevantes, na aula seguinte, durante a discussão para definição do tema do projeto, surgiram sugestões como aborto e violência. No entanto, a partir do relato espontâneo de uma aluna sobre uma situação de assédio vivenciada

por ela, a turma demonstrou maior envolvimento emocional e empatia. A partir desse momento, a turma decidiu coletivamente que o tema central do projeto seria ASSÉDIO, reconhecendo sua relevância social e sua proximidade com a realidade dos estudantes.

Após a definição do tema, iniciaram-se atividades de aprofundamento conceitual com textos sobre cotas e maioridade penal, escolhidos por seu potencial de debate e desenvolvimento do pensamento crítico. Como os alunos desconheciam o tema das cotas, foi necessária uma contextualização inicial. Em seguida, realizou-se a leitura compartilhada do texto sobre cotas raciais, com pausas para analisar a construção argumentativa, estratégias utilizadas e uso de conectivos. Nesse momento, os alunos foram conduzidos a esclarecer suas dúvidas por meio de questionamentos como:

1. Qual argumento aparece nesse trecho?
2. Há dados que sustentam esse posicionamento?
3. Qual é a tese defendida pelo autor?

A proposta era deixar os alunos confortáveis para expor suas opiniões e impressões sobre o texto, além de compreenderem a organização e a estrutura do gênero artigo de opinião, que servirá posteriormente como modelo para a produção dos próprios textos sobre o tema escolhido.

Após a leitura e o estudo do texto sobre cotas raciais, os alunos realizaram, como atividade, a construção de um parágrafo argumentativo, no qual deveriam expressar suas opiniões, posicionando-se a favor ou contra as cotas raciais. A escrita do parágrafo gerou insegurança em parte da turma, e muitos alunos apresentaram dificuldades para iniciar o texto. Surgiram diversas dúvidas sobre como se posicionar e quais argumentos utilizar para defender seus pontos de vista.

Um aluno, por exemplo, comentou em seu parágrafo que não sabia, inicialmente, se seu posicionamento seria contra ou a favor das cotas; no entanto, à medida que foi escrevendo e organizando suas ideias, conseguiu apresentar argumentos coerentes ao final do texto, como se observa no trecho a seguir:

"É complicado eu opinar, porque sou branco. Eu não sou beneficiado por ela, então eu seria logicamente contra, mas essa cota é uma reparação histórica aos negros, mas os beneficiados antigamente eram os brancos. Mas eu acho que alguns negros devem se sentir menosprezados, como se eles não fossem conseguir passar na universidade sem as cotas, sem uma ajuda.

Eu também acho injusto comigo, porque se eu me matar de estudar e tirar uma nota igual de uma menina ou menino negro, eles vão ter prioridade apesar do meu esforço. Refletindo sobre tudo isso, eu sou contra, acho que a única cota deveria ser a social."

Embora o aluno apresente dificuldades de organização textual, o trecho evidencia a mobilização de argumentos, a reflexão crítica e a tentativa de ponderar diferentes pontos de vista.

Dando continuidade à leitura dos textos, apresentei aos alunos outro artigo de opinião sobre a maioridade penal. Antes da leitura, realizamos um momento de ativação dos conhecimentos prévios por meio de uma dinâmica com uma caixa de perguntas sobre o tema. A dinâmica foi pensada de modo que todos os alunos pudessem participar, promovendo interação e envolvimento coletivo. A sala foi organizada em círculo, e uma caixa contendo perguntas relacionadas à maioridade penal era passada de mão em mão enquanto tocava a música "Brincadeira de Criança", do grupo Molejo. À medida que a música tocava, a caixa circulava entre os alunos; quando a música era interrompida, a caixa também parava, e o aluno que estivesse com ela deveria retirar uma pergunta e respondê-la. As perguntas da caixa foram elaboradas de forma a contemplar todos os alunos, garantindo a participação coletiva. Para tornar a atividade mais dinâmica e atrativa, algumas perguntas vinham acompanhadas de bilhetes com instruções especiais, como: "Está com sorte, passe a vez para outro coleguinha" ou "Escolha um colega para te ajudar a responder essa pergunta". Esse recurso trouxe um caráter lúdico à atividade, despertando o interesse dos estudantes e incentivando até mesmo os alunos mais tímidos a se manifestarem.

Entre as perguntas presentes na caixa, destacam-se:

1. "Reduzir a maioridade penal diminui a violência? Por quê?"
2. "É justo colocar um adolescente de 16 anos na mesma prisão que um adulto?"
3. "Quem tem mais responsabilidade para evitar crimes: a família, a escola ou o governo?"
4. "O que pode acontecer com um jovem preso junto com criminosos experientes?"

O momento foi marcado por grande interação e participação dos alunos, que demonstraram interesse pelo tema e apresentaram diferentes pontos de vista, criando um ambiente propício para o desenvolvimento da argumentação oral e para a reflexão crítica acerca de uma questão socialmente relevante. Ao participar da dinâmica, os alunos foram inseridos em uma situação argumentativa real, na qual precisaram mobilizar conhecimentos, justificar opiniões e dialogar com posições divergentes, compreendendo a argumentação como uma prática situada socialmente.

Na sequência, iniciamos as atividades com uma explicação sobre o que é argumentação, compreendendo-a não como um exercício meramente escolar, mas como uma prática social presente nas interações cotidianas. Partimos da ideia de que argumentar envolve posicionar-se, dialogar e construir sentidos com o outro em situações reais de uso da linguagem, conforme propõe Piris (2021) ao compreender a argumentação como prática social.

Ao longo das discussões, os alunos passaram a compreender que a argumentação pode assumir diferentes finalidades. A argumentação prática foi entendida como aquela em que se argumenta para resolver um problema concreto, tomar decisões ou defender uma ação, enquanto a argumentação epistêmica foi compreendida como um processo voltado para a construção do conhecimento, no qual os pontos de vista são sustentados e revistos a partir da apresentação de dados, informações e justificativas. Essa compreensão dialoga com Azevedo (2025), ao enfatizar o caráter dialógico e reflexivo da argumentação, construída na interação e na circulação de saberes.

Essa abordagem inicial contribuiu para que os alunos reconhecessem a argumentação como um processo social e cognitivo, ampliando a percepção sobre o papel da linguagem na produção de sentidos e no desenvolvimento do pensamento crítico.

Após essa introdução teórica, foram desenvolvidas atividades de diálogo argumentativo. Os alunos foram organizados em duplas e receberam situações-problema do cotidiano, a partir das quais deveriam construir diálogos com opiniões contrárias. Um dos exemplos trabalhados foi: "João acredita que os adolescentes deveriam começar a trabalhar aos 14 anos, enquanto Lucas defende que a prioridade deve ser estudar e aproveitar a juventude." A proposta era que cada aluno defendesse um ponto de vista, utilizando argumentos para sustentar sua posição. Inicialmente, alguns demonstraram timidez e insegurança, mas, ao longo da atividade, passaram a se envolver mais. As apresentações dos diálogos geraram risadas, mas também reflexões importantes sobre valores, responsabilidades e escolhas. Em alguns diálogos, surgiram falas como: *"Trabalhar cedo ajuda a família"* e *"Mas sem estudo fica difícil ter um futuro melhor"*, o que evidenciou a capacidade dos alunos de ouvir o outro e contra-argumentar com respeito. As atividades funcionaram como uma preparação para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de argumentar de forma ética, compreendendo que argumentar não é "vencer" o outro, mas dialogar para resolver problemas ou defender ideias de maneira respeitosa.

Na aula seguinte, trabalhamos com tirinhas, e o uso desse tipo de texto mais visual mostrou-se uma estratégia bastante eficaz para envolver os alunos. As tirinhas apresentavam situações comuns do cotidiano, muitas delas próximas da realidade dos estudantes, o que

favoreceu o interesse e o engajamento, já que, em diversos momentos, eles se reconheciam nos personagens retratados.

Depois de toda essa preparação, com a realização de diversas atividades argumentativas, finalmente entramos no tema Assédio, escolhido pelos próprios alunos como foco da produção final. A abordagem do tema foi realizada de forma cuidadosa e aprofundada, considerando sua complexidade e sensibilidade. Inicialmente, desenvolvemos um estudo sobre os diferentes tipos de assédio moral, sexual, psicológico e virtual destacando aqueles mais recorrentes na sociedade contemporânea e mais próximos da realidade dos alunos. Ao longo das discussões, apresentamos dados que evidenciam a frequência dessas práticas, bem como informações sobre as leis que protegem as vítimas, buscando ampliar o conhecimento dos estudantes e fornecer subsídios para uma argumentação mais consciente e fundamentada.

Dando continuidade às atividades, realizamos estudos de caso a partir de situações simuladas envolvendo assédio em diferentes contextos, como o escolar, o familiar, o ambiente de trabalho e o espaço digital. A turma foi dividida em grupos, e cada grupo recebeu uma situação-problema para análise, devendo identificar o tipo de assédio presente e propor possíveis soluções. Essa atividade gerou grande envolvimento dos alunos, que relacionaram os casos apresentados a experiências reais, levantando reflexões sobre respeito, empatia, direitos das vítimas e relações de poder.

Em um momento posterior, propusemos um debate estruturado, no qual os alunos foram organizados em grupos de acusação e defesa. No entanto, diante da timidez inicial e da dificuldade de sustentar os argumentos oralmente, a atividade foi ressignificada para uma roda de conversa mais livre. Essa mudança favoreceu maior participação, permitindo que os alunos se expressassem com mais naturalidade e sensibilidade, compartilhando experiências e pontos de vista. Nesse contexto, a argumentação passou a cumprir uma função social mais evidente, não como confronto, mas como espaço de diálogo, escuta e reflexão coletiva.

Esse conjunto de atividades possibilitou que os alunos compreendessem o assédio como um problema social concreto e próximo de suas realidades, fortalecendo o desenvolvimento da consciência crítica e preparando-os para as etapas seguintes do projeto, especialmente a produção do artigo e do vídeo de opinião.

Já na turma do 9VA conduzida pela bolsista Márcia, as aulas de argumentação desenvolvidas com a turma ocorreram em um contexto desafiador desde o início. Tratava-se de uma turma marcada por muita agitação, dificuldade de organização e pouca disposição inicial para participar das atividades propostas. Em diversos momentos, os alunos apresentavam resistência à escuta, pouco diálogo entre si e baixo envolvimento nas discussões, sendo

recorrente a participação de apenas um número reduzido de estudantes. Esse cenário exigiu constantes ajustes nas estratégias didáticas e uma postura insistente na criação de espaços de fala e escuta.

Apesar das dificuldades, as aulas foram estruturadas com o objetivo de inserir gradualmente os alunos em práticas argumentativas significativas. Ao longo do período, foram trabalhados diferentes temas sociais relevantes e próximos da realidade dos estudantes, como o uso do celular na escola, questões veiculadas nas redes sociais, denúncias recentes amplamente discutidas na internet e debates relacionados à educação e à política. Para isso, foram utilizados variados gêneros discursivos, especialmente vídeos de opinião e artigos de opinião, que serviram como ponto de partida para discussões orais e atividades de análise dos elementos argumentativos, como tese, argumentos e posicionamentos.

Com o avanço das aulas e a repetição das práticas de debate e leitura argumentativa, observou-se uma mudança gradual no comportamento da turma. Ainda que a participação não tenha se tornado homogênea, mais alunos passaram a se manifestar, opinar e justificar seus pontos de vista, sobretudo quando os temas dialogavam diretamente com suas vivências. A utilização de materiais multimodais mostrou-se fundamental para despertar o interesse dos estudantes e favorecer o engajamento nas atividades.

Ao final do percurso, após diversas discussões e atividades de argumentação, a turma foi convidada a escolher coletivamente o tema para a culminância do projeto, que consistiria na gravação de um vídeo de opinião. O tema escolhido pelos próprios alunos foi *Gravidez na Adolescência***,** evidenciando a relevância social do assunto e a identificação da turma com a temática. A escolha demonstrou que, apesar das dificuldades iniciais, os estudantes conseguiram se apropriar do processo argumentativo e reconhecer a importância de discutir questões sociais que fazem parte de sua realidade.

Assim, as aulas, embora atravessadas por desafios relacionados à indisciplina e à baixa participação inicial, possibilitaram a construção progressiva de um espaço de diálogo, reflexão e tomada de posição, culminando em uma produção final significativa para os alunos e coerente com os objetivos do projeto desenvolvido.

Tendo realizado diversas atividades de preparação para a produção final, chegou o momento de os alunos colocarem em prática tudo o que haviam aprendido ao longo do projeto. O passo seguinte foi a construção do artigo de opinião sobre o tema escolhido, que serviria como base para a gravação dos vídeos de opinião. Antes de iniciarem a escrita, realizamos um momento de explicação sobre a estrutura do artigo de opinião, esclarecendo dúvidas relacionadas à construção da introdução, à organização do desenvolvimento e à elaboração da

conclusão. Além disso, orientamos os alunos a realizarem uma pesquisa sobre o tema escolhido, levantando dados e informações que seriam utilizados na escrita do texto. Essa etapa teve como objetivo facilitar o processo de produção, uma vez que os alunos passariam a ter subsídios concretos para a construção de seus próprios argumentos.

Durante a escrita do artigo, muitos alunos apresentaram dificuldades relacionadas à coesão e à coerência textual, bem como à construção dos argumentos e à organização das ideias, o que exigiu uma mediação mais próxima. Esse processo ocorreu por meio da correção dos textos e da devolutiva dos artigos para reescrita, permitindo que os alunos refletissem sobre suas produções e aprimorassem seus textos a partir das orientações recebidas.

Após a finalização dos artigos de opinião, passamos para a etapa de gravação dos vídeos, que, assim como a escrita, também foi precedida por um momento de preparação. Apresentamos aos alunos um roteiro com orientações básicas para a gravação, envolvendo aspectos como organização das ideias, clareza na exposição da opinião e sustentação dos argumentos.

Inicialmente, muitos alunos demonstraram resistência em gravar os vídeos, principalmente pelo receio de terem suas imagens expostas. A timidez também foi um fator que contribuiu para a insegurança de alguns estudantes. Diante disso, dialogamos com a turma, buscando deixá-los mais à vontade em relação à gravação, especialmente porque muitos manifestaram medo de que os vídeos fossem compartilhados sem consentimento. Após esse diálogo, negociamos coletivamente e chegamos a um consenso: os vídeos seriam gravados pelos alunos, mas a decisão de compartilhá-los ou não ficaria a critério de cada um.

Após essas combinações, iniciamos efetivamente as gravações. Mesmo nesse momento, alguns alunos ainda demonstraram certa timidez diante da câmera, falando de forma mais contida ou relendo o roteiro. No entanto, outros apresentaram grande desenvoltura, conseguindo se expressar com clareza, segurança e coerência. Muitos utilizaram dados pesquisados previamente para sustentar suas opiniões, o que evidenciou avanços significativos na construção argumentativa.

De modo geral, a produção dos vídeos de opinião permitiu aos alunos perceberem que a argumentação não se restringe à escrita escolar, mas pode se manifestar em diferentes linguagens e suportes. Essa etapa final consolidou o trabalho desenvolvido ao longo do projeto, possibilitando que os estudantes colocassem em prática a argumentação como uma prática social, situada e significativa, articulando oralidade, escrita e recursos multimodais.

5. Resultados e discussão

A análise dos dados dos projetos evidencia que o ensino de argumentação, quando fundamentado em práticas sociais significativas e articulado às culturas juvenis e digitais, pode promover mudanças relevantes no comportamento discursivo dos estudantes, mesmo em contextos com desafios estruturais e pedagógicos. Inicialmente, a turma apresentava dificuldades de participação, escuta e organização do discurso, com indisciplina e baixo engajamento.

Ao longo do projeto, observou-se avanço na disposição dos estudantes em se posicionar diante de temas controversos. As atividades de leitura argumentativa e análise de vídeos favoreceram a compreensão da argumentação como prática que envolve justificativas, consideração de diferentes pontos de vista e construção de sentido voltada ao outro. Houve maior participação nas discussões e progressos na escrita de artigos de opinião, embora persistam dificuldades de coerência e uso de recursos linguísticos, compreendidas como parte do processo de aprendizagem.

Na produção oral e multimodal, os vídeos de opinião destacaram-se como resultado significativo, evidenciando maior engajamento e a capacidade de relacionar a argumentação a temas como “Gravidez na Adolescência” e “Assédio”. Por fim, o projeto também contribuiu para a formação docente, ao articular teoria e prática e reforçar o papel de práticas pedagógicas voltadas à formação crítica e emancipadora.

6. Considerações finais

O desenvolvimento do projeto de ensino de argumentação no âmbito do PIBID permitiu compreender, de forma concreta, os desafios e as possibilidades do trabalho com a argumentação na escola pública, especialmente em turmas marcadas por dificuldades de participação, indisciplina e resistência inicial às práticas escolares. A experiência evidenciou que o ensino de argumentação exige tempo, constância e mediação pedagógica qualificada, não se configurando como um processo imediato ou linear.

Os resultados obtidos demonstram que a articulação entre argumentação, temas socialmente relevantes e gêneros discursivos próximos às culturas juvenis e digitais constitui um caminho potente para promover o engajamento dos estudantes e favorecer o desenvolvimento de capacidades argumentativas. A utilização de vídeos de opinião, artigos de opinião e debates sobre questões do cotidiano possibilitou aos alunos reconhecer a escola como espaço legítimo de diálogo e tomada de posição, ainda que os avanços tenham ocorrido de maneira gradual e desigual.

A culminância do projeto simboliza a apropriação da argumentação como prática social por parte dos estudantes, ao mesmo tempo em que reafirma a importância de propostas pedagógicas que valorizem a escuta, o confronto de perspectivas e a construção coletiva do conhecimento. Tal experiência reforça a compreensão de que a argumentação, quando trabalhada de forma contextualizada e emancipadora, contribui para a formação de sujeitos críticos e participativos.

No que se refere à formação inicial docente, o projeto destacou-se como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, possibilitando aos bolsistas do PIBID desenvolver um olhar reflexivo sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre as demandas reais do cotidiano escolar. Assim, esta experiência reafirma o papel do PIBID como política pública fundamental para o fortalecimento da formação docente e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a educação crítica e democrática.

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida durante o PIBID, edital n. 10/2024.

Referências

ALVES, MIRIAM FÁBIA; TOSCHI, MIRZA SEABRA. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 633-647, maio 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300633&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 ago. 2025. Epub 21-Jul-2020. https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96283.

AZEVEDO, ISABEL CRISTINA & PIRIS, EDUARDO. **Pedagogia da esperança E e argumentação emancipadora**. 2023.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **A leitura argumentativa em dimensão dialógica.** Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 19, n. 43, p. 251–268, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade**.** In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19–36.

PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (org.). **Estudos de linguagem, argumentação e discurso.** 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 136-153.