

Entenda os conceitos,
identifique quais capacidades
podem ser desenvolvidas na
escola e conheça alguns
exemplos de práticas didático-
pedagógicas que podem ser
realizadas na rede pública e
privada.

Como desenvolver capacidades argumentativas

Guia teórico-prático
para professores de
educação básica

Isabel Cristina Michelin de Azevedo

Distinção conceitual

O que diferencia capacidades argumentativas de habilidades e competências?



Neste material, você encontra referências para compreender o conceito de capacidade argumentativa, orientações para organizar práticas pedagógicas destinada ao desenvolvimento dessas capacidades e indicações de materiais para realizar o aprofundamento das ideias encontradas neste *Guia*.

O termo competência aparece pela primeira vez na língua francesa no final do século XV e na língua portuguesa em 1555, para designar a legitimidade e autoridade de alguém em alguma matéria (por exemplo: um tribunal é competente para decidir o veredito de uma acusação em relação a uma pessoa ou instituição). A partir do século XVIII passou a designar “toda capacidade devida ao saber e à experiência”.



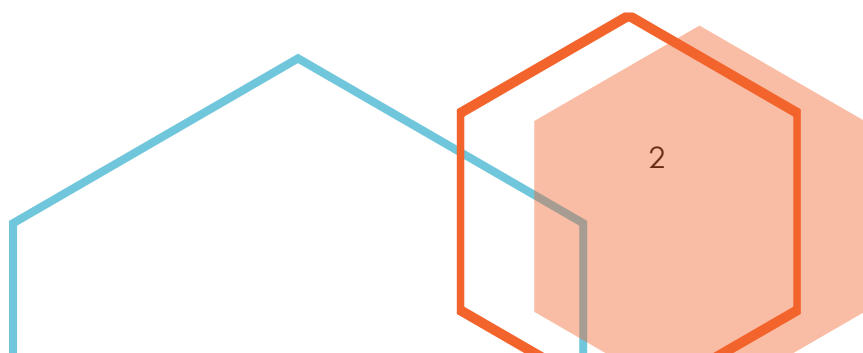
Na área da Educação, no século XX, o termo *competência* parte do comportamentalismo (Skinner, Thorndike, Bloom, entre outros) ou da visão linguística e inatista – necessária à compreensão de qualquer língua natural –, proposta por Chomsky em 1955, e chega aos tempos atuais associado aos mecanismos de avaliação de desempenho de profissionais e/ou estudantes, além de servir à unificação de currículos nacionais.

Apesar dessas limitações, entende-se aqui que aprofundar essa discussão pode ser uma alternativa para superar uma concepção mecanicista, linear e unilateral das relações entre saberes e sujeitos e para favorecer a compreensão de como as práticas pedagógicas podem ser concretizadas na educação básica.

O fato é que não há unanimidade entre os pesquisadores que propõem definições para a noção de *competência*, se compararmos as proposições de Chomsky (1965), Dell Hymes (1984), Perrenoud (1999), Bronckart (1997), Roegiers e De Ketele (2004), entre outros, por isso os especialistas e os documentos norteadores adotam uma determinada perspectiva quando estabelecem um conceito ou uma orientação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), “[...] **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 8). Trata-se de uma visão marcada pelo viés cognitivo, uma vez que os conhecimentos são colocados a serviço da resolução de problemas de vida, e vinculada ao trabalho com as habilidades associadas a cada competência. Desse modo, um sujeito, ao estabelecer relações com objetos de conhecimento, realiza uma nova elaboração que depende da auto-regulação e das interações ocorridas por ele no mundo exterior, tal como foi definido inicialmente por Piaget. Essa concepção também se aproxima da noção proposta por Perrenoud (1999; 2000), que tem sido amplamente difundida no Brasil desde a década de 1990.

Como o interesse deste *Guia* é ressaltar que o homem não reage mecanicamente aos estímulos do meio nem é predeterminado biologicamente no uso da linguagem, pois sua ação depende das interações estabelecidas com os outros, com os objetos e fenômenos do mundo circundante que são transformados por sua ação, adota-se o termo **capacidade** para haver alinhamento às origens sociais do funcionamento mental, ao plano intermental que antecede ao intramental (por se reconhecer que a cognição é socialmente compartilhada) e ao conceito de atividade, tal como foi formulado pela teoria histórico-cultural.





Na definição de **capacidade argumentativa**, o termo *argumentativo* foi associado por Azevedo (2016) ao de *capacidade* para estabelecer um conceito que articula um conceito filosófico (estudado desde a Antiguidade Grega) ao psicológico. Ao admitir que a cada uso da linguagem os sujeitos participam de um momento único de realização, afirma-se que o dizer de um ao outro se constitui como uma construção discursiva e histórica. Assim, as capacidades não existem em estado puro, pois se manifestam por meio da relação com conteúdos variados em uma situação comunicativa (MEIRIEU, 1998, p. 183), são *transversais*, impactadas temporal e espacialmente, *evoluem* ao longo da vida (ROEGIERS; De KETELE, 2004) e tornam-se dependentes das experiências contruídas nas relações estabelecidas entre os sujeitos em interação, por isso são de interesse aos educadores.

Bases para entender o conceito de capacidades argumentativas

Como as capacidades podem se *transformar* em função das interações com as circunstâncias, com os discursos, com os conteúdos, com outras capacidades, são consideradas construções internas dos sujeitos que dependem das interações sociais, por isso as três dimensões constitutivas, descritas a seguir, são interdependentes.

É uma condição humana *(atividade social e cognitiva)*

Visto que inter-relaciona a linguagem verbal e a reflexão sobre os objetos do mundo (construção mental), sem o privilégio da segunda sobre a primeira.

É uma ação de linguagem *(marcada pela oposição de ideias)*

Visto que coloca os sujeitos em interação, gera interdependência entre eles, não apenas pela alternância de turnos, mas sobretudo pela polarização de posições enunciativas, estabelecendo também disputas decorrentes das relações de poder.

É uma expressão discursiva *(apoiada em um já-dito)*

Visto que representa um acontecimento particular, marcado historicamente e pelas relações de poder estabelecidas socialmente, alinhado às regras que estabelecem as condições para sua manifestação e compreensão.

Essas características da capacidade argumentativa – ser uma condição humana, expressão discursiva e ação de linguagem – indicam que esse tipo de capacidade requer realizar um trabalho escolar que não esteja restrito a um único campo de saber. Além disso, caberá aos professores compreender que a argumentação envolve um processo de negociação entre diferentes sujeitos, uma vez que o *eu* na relação com o *outro* precisa aprender a colocar em uso um certo tipo de racionalidade e os mecanismos linguístico-discursivos que oferecem sustentação a um ponto de vista e os meios para elaboração de respostas que emergem da discussão de um assunto colocado em questão.

Para saber mais



O conceito de **capacidade** proposto se apoia na psicologia de Vygotsky que marca a dimensão social na formação de conceitos, a pressuposição das interações na internalização dos processos mentais. Assista ao vídeo:

<https://bit.ly/3eK2WgX>

Os estudos da **argumentação**, que subsidiam este conceito, são discutidos principalmente por Plantin (2008) e Grácio (2011).

Argumentação em interação

Esse é o enfoque encontrado em ambos os textos e que podem colaborar com o entendimento teórico dessa concepção de argumentação.

Para ampliar as reflexões, veja:

<https://bit.ly/32HtixP>



Quais capacidades argumentativas podem ser desenvolvidas na escola?

Desde o século XX, especialistas reforçam que para argumentar em perspectiva interacional é preciso que os sujeitos estejam engajados em uma situação marcada por uma controvérsia, um desacordo, um conflito de interesses, uma polêmica etc., para que seja necessário apresentar ao outro razões para as posições defendidas.

Diante disso, Anna Camps e Joaquim Dolz, em 1995, propuseram um *decálogo* que colabora com a orientação das práticas pedagógicas voltadas ao ensino da argumentação.

- | | |
|---|--|
| 1. Reconhecer um tema polêmico e ser consistente em relação aos diversos pontos de vista que existem em torno dele; | 6. Utilizar com rigor (intelectual) e consistência os argumentos; |
| 2. Discutir os diferentes pontos de vista com base nos recursos argumentativos possíveis para os defender; | 7. Desenvolver estratégias para atrair os sentimentos dos outros; |
| 3. Ter a própria opinião acerca do tema em discussão; | 8. Reconhecer os argumentos do oponente e saber como refutá-los; |
| 4. Valorizar os argumentos contrários; | 9. Aceitar e incorporar alguns dos argumentos do adversário como concessões; |
| 5. Justificar um ponto de vista com um conjunto de argumentos adequados; | 10. Saber negociar uma posição discursiva. |

É possível observar que essas orientações têm por base a perspectiva psicopedagógica de Golder, divulgada em 1992, que identificou as duas principais operações mentais ligadas à capacidade argumentativa: a justificação e a negociação de posições. Posteriormente, Dolz alarga essa visão e inclui a refutação, como uma operação mental constitutiva da argumentação.

Azevedo (2016), com Roegiers e De Ketele (2004), por sua vez, propôs entender que, como atividade social e cognitiva, a capacidade não é apenas uma atividade intelectual estabilizada e reprodutível, porque se articula com procedimentos (saber-fazer), aspectos comportamentais e socioafetivos. Ou seja: na escola, o conceito de capacidade permite articulá-lo a saberes/conteúdos e a competências variadas.

Assim, em perspectiva interacional, a capacidade argumentativa não apenas mobiliza o que foi construído sociocognitivamente (condição humana), como depende das práticas de linguagem constituídas social e historicamente (ação de linguagem), por isso requer uma maneira específica para compor as ideias e os pontos de vista (expressão linguístico-discursiva).

As três dimensões são consideradas interdependentes, então, porque uma interfere na outra, impactando o modo cada uma se manifesta.



Um exemplo de como esse tipo de trabalho pode ser efetivado na educação básica foi descrito pela professora Jéssica Laranjeira Guerreiro de Castro que relaizou uma experiência pedagógica com crianças de 5 a 7 anos, em uma escola privada de Recife (LEITÃO; CASTRO, 2018).

As situações-problema planejadas pela professora foram elaboradas a partir de temas curriculares previstos pela escola, mas visavam a motivar os estudantes à expressão de pontos de vista sobre diferentes tópicos, bem como a organização de justificativas para cada um deles (ênfase na produção de razões); favorecer a expressão de opiniões divergentes em torno do assunto em questão (ênfase na contra-argumentação/refutação); orientar os estudantes a responder a cada divergência que pudesse surgir (ênfase na negociação de perspectivas).



Entre as dez situações-problema desenvolvidas ao longo das práticas pedagógicas, a número quatro propôs uma discussão em torno dos alimentos considerados saudáveis *versus* aos que podem ser avaliados como não saudáveis. Para tanto, inicialmente, as crianças categorizaram as ilustrações de diversos alimentos em dois grupos (cesto verde para os saudáveis e cesto vermelho para os não saudáveis). Já nessa etapa, houve confronto de avaliações, sobretudo diante de alimentos como picolé ou pizza, pois foram apresentadas razões para defender um picolé de frutas ou uma pizza vegetariana, por exemplo.

Isso aconteceu porque cada um precisava explicar o porquê de querer incluir um determinado alimento em um dos cestos, e a professora propunha novas questões para motivar reflexões variadas a partir das proposições dos estudantes. Vejamos um pequeno excerto do diálogo realizado:

Professora: Escolheu a batata-frita. A batata-frita não é saudável por quê?

Rafaela: Porque ela tem gordura.

Gabriel: Gordura máxima.

Marcos: Açúcar

Paloma (dirigindo-se a Marcos): É sal, menino!

Professora: Mas a batata tem açúcar? Paloma disse...

Paloma e Marcos: Sal!!

Rafaela: Eu acho que tem os dois misturados (Adaptado de LEITÃO; CASTRO, 2018, p. 160).

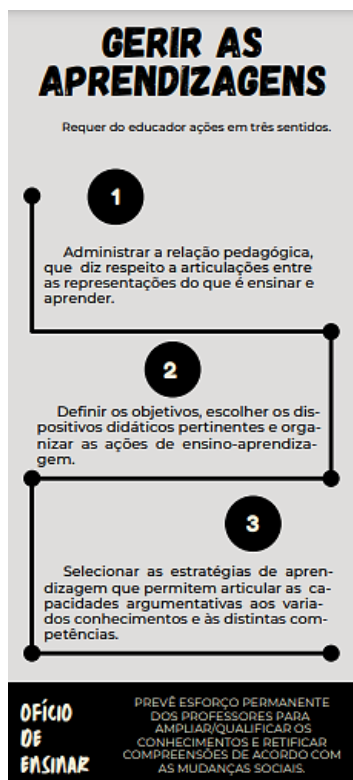
Essa experiência reforçou que as atividades organizadas possibilitam aprender justificar posições, pois houve situações que exigiram dos estudantes negociar pontos de vista (no caso de divergências de avaliação dos estudantes em relação a alguns alimentos), mas não motivou a refutação das ideias alheias. Isso reforça a visão de que as práticas docentes delimitam as possibilidades de desenvolvimento de capacidades dos estudantes, por isso Dolz (2001) insiste que os professores precisam atentar para a organização prévia das tarefas didáticas, visto que se relacionam diretamente com os saberes e as capacidades que estão associados ao exercício da argumentação na escola.

No parecer de Azevedo (2016), as capacidades argumentativas dos estudantes estão vinculadas às capacidades dos educadores, que são os responsáveis por entender o que é aprender e como é possível ampliar as aprendizagens dos estudantes, considerando o conjunto abrangente e heterogêneo de saberes necessários para haver progressão das capacidades, para além dos saberes construídos em família ou na sociedade antes do ingresso na escola.

Como organizar a progressão didática?

O exemplo anterior indicou que é possível desenvolver as capacidades argumentativas dos estudantes desde a educação infantil. Mas, ao longo dos anos ou das séries, torna-se necessário que cada educador seja capaz de gerir as aprendizagens em diferentes etapas da escolaridade.

Para isso, cabe ao professor considerar tanto os aspectos pertinentes à relação pedagógica quanto ao caminho didático – incluindo as atividades de operacionalização e planificação – e às estratégias de aprendizagem que incluem a exploração e regulação das aprendizagens, segundo Meirieu (1998).



A fim de incrementar as capacidades argumentativas e proporcionar a progressão das aprendizagens, sugere-se ao professor atentar para os três níveis que foram destacados na imagem ao lado.

1. Quanto à **relação pedagógica**, cabe ao professor atentar para as próprias representações acerca de sua compreensão em torno do que é argumentar, de seu papel como mediador das aprendizagens, de suas condições para estabelecer relações favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes na escola. Também precisará considerar as representações dos estudantes relativas ao que é aprender e de como se argumenta em sociedade e na escola. Se algum material for escolhido como apoio para a realização das atividades escolares, ainda será preciso considerar como a visão dos especialistas pode intervir na relação pedagógica.

2. Ao definir o **caminho didático** que poderá ser seguido, a definição dos objetivos de ensino-aprendizagem e as escolhas dos dispositivos didáticos disponíveis em diferentes materiais ou que poderão ser criados pelos professores permitem operacionalizar as práticas docentes. Além disso, é essencial planificar o conjunto de ações que serão realizadas pelos estudantes, a fim de que seja construído um plano-guia das atividades e tarefas voltadas à evolução das capacidades argumentativas.

3. A etapa de organização das **estratégias de aprendizagem** articula um vasto conjunto de conhecimentos, capacidades e competências, pois os estudantes terão a oportunidade de compor discursos argumentativos, em seguimento ao que vem sendo estudado há muitos séculos; poderão selecionar diferentes tipos de argumentos e exercitar o uso dos operadores argumentativos em diferentes gêneros discursivos orais e escritos, por exemplo; entenderão que a expressão diante do outro requer considerar a leitura e avaliação que um faz do outro, por isso conhecer e utilizar recursos variados, modalidades e expressões adequadas a cada assunto em questão são capacidades que merecem especial atenção ao longo das etapas escolares.

Esse tipo de trabalho requer especial atenção dos professores para as estratégias de *sensibilização*, de *identificação* de elementos linguístico-discursivos, de *estruturação* do pensamento, dos procedimentos e das atitudes, de *apropriação* da racionalidade argumentativa e de modos de dizer, de *revisão* dos meios que permitem interagir argumentativamente, de *praticar a transferência* de conhecimentos a diferentes situações comunicativas, como pode ser percebido a partir das reflexões de Meirieu (1998).

Como desenvolver capacidades argumentativas



Pensar em como organizar o desenvolvimento de capacidades argumentativas ao longo dos anos/das séries é tão importante quanto considerar o que é preciso realizar em cada turma. A seguir estão destacados seis pontos que podem direcionar a ação do professor sempre que estiver empenhado em construir um *caminho didático* apoiado em *estratégias específicas* de aprendizagem.



Esses passos não precisam ser seguidos exatamente na ordem indicada, mas caso seja seguida uma outra orientação, é recomendável manter os dois primeiros, pois servem de base para as etapas seguintes. Além disso, para finalizar, reforça-se que as práticas pedagógicas assim organizadas é o que pode colaborar com uma formação escolar que realize uma leitura das circunstâncias específicas da escola, bem como das políticas em disputa, para que possa tornar o ensino de argumentação um meio para desenvolver a **reflexividade**, **críticidade** e **dialogicidade** dos estudantes dentro e fora da escola em associação com o aprimoramento das capacidades argumentativas.

A **reflexividade**, além de ser um tipo de raciocínio que possibilita *confrontar* as razões dos acontecimentos, as orientações temáticas e as finalidades estabelecidas etc, é o que permite ao sujeito enfrentar as relações de poder que geram a dominação e opressão, pois orienta a *análise* das consequências das ações. A **críticidade** propicia compreender os atos discursivos moldados em cada contingência e se constitui como uma *performance* que visa ao comprometimento com o mundo social. A **dialogicidade** diz respeito à *alteridade constitutiva* da argumentação, por isso enseja uma distância entre os pares, articula as *contraposições* de ideias, favorece entender as demandas e os confrontos sociais e promove a discussão de pontos de vista e o exercício político.

Com base nessas indicações, os professores de educação básica, que trabalham em diferentes segmentos de ensino, poderão compor projetos e/ou atividades favoráveis ao desenvolvimento de capacidades argumentativas, enquanto promove a articulação entre o ensino da argumentação e o desenvolvimento de letramentos (cf. AZEVEDO; TINOCO, 2019).



Referências

- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. //: PIRIS, Eduardo Lopes; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (Org.) **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr/2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999 [1997].
- CAMPS, Anna; DOLZ, Joaquim. Introducción: Enseñar a argumentar: um desafío para la escuela actual. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, v. 25, p. 5-8, 1995.
- CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Trad. de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978 [1965].
- DELL HYMES. **Sur la competence de communication**. Paris : Gallimard, 1984.
- DOLZ, Joaquim. Tâches et outils dans les nouveaux moyens d'enseignement sur l'argumentation. Analyse contrastive de la progression à l'oral et à l'écrit. **Proceedings of the 8 th colóquio internacional do DFLM**, Neuchâtel, Setembro 26-28 [CD-ROM], 2001.
- GOLDER Caroline. Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. **Enfance**, v. 46, n. 1-2, p. 99-112, 1992.
- LEITÃO, Selma; CASTRO, Jéssica L. Guerreiro de Castro. Argumentação de crianças do primeiro ano fundamental sobre temas curriculares. //: LIBERALI, Fernanda Coelho et al. **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 145-171.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Trad. de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio**. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 3, n. 11, nov. 1999/jan. 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROEGERS, Xavier; DE KETELE, Jean-Maire. **Uma pedagogia da integração** – Competências e aquisições no ensino. 2. ed. Trad. Carolina Huang. Porto Alegre: Artmed, 2004.

