

DEZ QUESTÕES PARA O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
MARISTELA FÉLIX DOS SANTOS
SOADE PEREIRA JORGE CALHAU
VANESCA CARVALHO LEAL
EDUARDO LOPES PIRIS

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.

Financiamento via programa de Auxílio Financeiro a Projeto Educacional e de Pesquisa – AUXPE (Capes), por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGL-UESC).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo–SP)

A994d Azevedo, Isabel Cristina Michelan de et al.

Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica:
fundamentos teórico-práticos

Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Maristela Félix dos Santos, Soade
Pereira Jorge Calhau, Vanesca Carvalho Leal e Eduardo Lopes Piris;
Prefácio de Paulo Roberto Gonçalves-Segundo.

1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023;
figs.; quadros.

E-Book: 7Mb; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-699-8.

1. Argumentação. 2. Educação. 3. Formação de Professores. 4. Linguística.
I. Título. II. Assunto. III. Autores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Argumento e persuasão. 168
2. Educação. 370
3. Formação de professores – Estágios. 370.71
4. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3

DEZ QUESTÕES PARA O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
MARISTELA FÉLIX DOS SANTOS
SOADE PEREIRA JORGE CALHAU
VANESCA CARVALHO LEAL
EDUARDO LOPES PIRIS



**Universidade
Estadual de
Santa Cruz**

Copyright © 2023 – Dos autores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Revisão: Yumi T. Melo
Editoração: Vinnie Graciano
Capa: ACESSA Design

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)

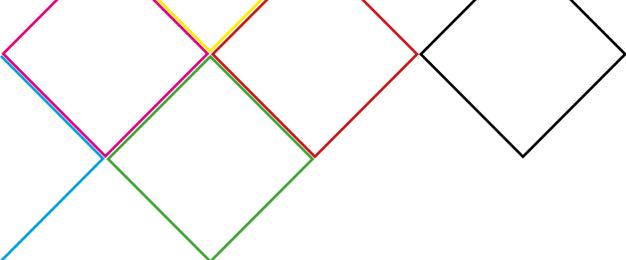
Suzete Silva

(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



SUMÁRIO

PREFÁCIO

Quem sabe faz a hora e não espera para começar a argumentar 7
Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

APRESENTAÇÃO 13

QUESTÃO 1

O que nos leva a argumentar na vida cotidiana? 16

QUESTÃO 2

Como colocar um assunto em questão? 28

QUESTÃO 3

Como perspectivar um assunto? 42

QUESTÃO 4

Como justificar uma posição diante do outro? 59

QUESTÃO 5

Como assumir posições ao argumentar? 71

QUESTÃO 6

Argumenta-se em situações polarizadas?

84

QUESTÃO 7

Onde está a argumentação?

99

QUESTÃO 8

Com que se parece a argumentação?

111

QUESTÃO 9

Há vantagens em ensinar a argumentar?

124

QUESTÃO 10

Como explicar a argumentação aos pais e a outros sujeitos da comunidade escolar?

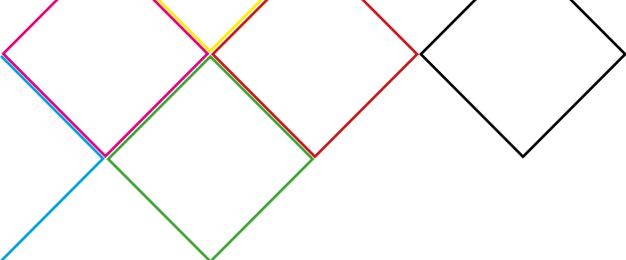
139

REFERÊNCIAS

151

SOBRE OS AUTORES

160



PREFÁCIO

Quem sabe faz a hora e não espera para começar a argumentar

[...] la promoción de una cultura argumentativa es el mejor camino para lograr una cultura de la paz.

Mario Gensollen (2012, p. 132)

Conflitos de opinião são inevitáveis em nossa vida cotidiana, profissional e cidadã. Nas mais distintas esferas de que participamos e nas mais diversas atividades em que nos envolvemos, não é raro termos de enfrentar o desacordo, seja porque não tomamos como fato aquilo que o outro assume como real, seja porque os valores que guiam nossas ações e decisões diferem, em maior ou menor grau, daquilo que é preferível pelo outro.

Argumentar emerge, então, como uma prática social relevante para gerirmos esse conflito. Por meio dela, podemos mostrar às pessoas ao nosso redor que nossa forma de descrever e avaliar a realidade é plausível, oferecendo razões que nos permitem legitimar nossas posições. Argumentando, podemos levar nossos familiares, amigos, colegas ou mesmo um público muito difuso a mudar de posição, a se identificar com nossas formas de perspectivar a realidade, oferecendo, assim, novas lentes para entender o mundo. Ao nos engajarmos em situações argumentativas concretas, podemos manifestar nossa racionalidade diante do outro e com ele nos envolver em uma troca de conhecimentos, de experiências e de narrativas que coloca às claras

a pluralidade de pensamento e de valores que caracteriza os grupos humanos.

Dos conflitos de opinião, contudo, pode também emergir a violência. Violência que se manifesta quando o desacordo sobre o que entendemos como real e sobre o que preferimos leva à agressão física, situação em que a força se impõe como uma técnica de silenciamento do outro, de coerção de suas potencialidades, de cerceamento da pluralidade. Violência que também se faz visível na cultura do cancelamento, no bullying, práticas que não necessariamente culminam na agressão física, mas que fazem da diferença de descrever, de avaliar e de agir no mundo razão para subtrair do outro o direito a exercer seu próprio projeto identitário.

Nesse sentido, concordamos com Mario Gensollen (2012, p. 132, tradução nossa) quando ele afirma “a promoção de uma cultura argumentativa é o melhor caminho para alcançarmos uma cultura da paz”. E um dos principais espaços para a construção dessa cultura argumentativa é a escola, é a Educação Básica.

Ancorado no belíssimo projeto *Ensino de Argumentação na Escola* (ENARE), coordenado pela profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), o livro *Ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos* tem como público-alvo o professor, ator social fundamental no processo de ensino-aprendizagem e, certamente, um dos mais relevantes agentes que atuam no sentido de promover uma cultura da paz e da convivência democrática no ambiente escolar.

Partindo da perspectiva interacionista de argumentação, cujos principais proponentes são o linguista francês Christian Plantin e o filósofo português Rui Grácio, a obra se propõe a introduzir o docente da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos a discussões fundamentais no âmbito da teoria da argumentação, respondendo a im-

portantes indagações que surgem no chão da escola quando se começa a trabalhar com o argumentar em uma comunidade escolar:

- 1 O que nos leva a argumentar na vida cotidiana?
- 2 Como colocar um assunto em questão?
- 3 Como perspectivar um assunto?
- 4 Como justificar uma posição diante do outro?
- 5 Como assumir posições ao argumentar?
- 6 Argumenta-se em situações polarizadas?
- 7 Onde está a argumentação?
- 8 Com que se parece a argumentação?
- 9 Há vantagens em ensinar a argumentar?
- 10 Como explicar a argumentação aos pais e a outros sujeitos da comunidade escolar?

Todo o livro é organizado em torno de tais perguntas, com capítulos escritos de forma didática, explicações claras e farta exemplificação, que possibilitam apreender conceitos complexos de modo agradável e aprofundado. Às discussões sobre os estudos da argumentação se aliam reflexões sobre educação, que se voltam a distintos temas, como aprendizagem, desenvolvimento, capacidades e competências, letramentos, dentre outros assuntos. Por tal razão, o livro torna-se uma referência importante para docentes de múltiplas áreas de conhecimento que ainda possam se ver desamparados no que diz respeito às formas de trabalho com o questionar, o ponderar, o argumentar, o refletir e o decidir, de forma cooperativa, em sala de aula.

O conflito de opinião é o princípio motor deste trabalho, mas, como já vimos, ele não necessariamente desemboca no argumentar. Esse “desvio de rota” é, muitas vezes, alvo de angústia. Muitos alunos meus me perguntam, em aulas de graduação e de pós-graduação, o que fazer diante de turmas que – em vez de se engajarem em intera-

ções argumentativas de fato, abraçando de forma crítica a pluralidade e a diversidade de opinião e de razões – acabam se envolvendo em situações de violência verbal, com desrespeito ao colega, ao docente e, fundamentalmente, ao direito de posicionar-se, de discordar. Essa angústia, não raro emergente de experiências desgastantes e frustrantes com tentativas de articular debates em sala de aula, é totalmente compreensível, especialmente porque o trabalho com a argumentação implica que se construa, no espaço escolar, uma cultura argumentativa, dependente da sinergia de ação de todos os seus agentes, o que demanda tempo e também conhecimento.

O argumentar emerge quando as pessoas estão preparadas e dispostas a aprofundar intelectualmente o conflito de opinião, o que se encontra condicionado a ambientes e a situações nas quais as pessoas têm liberdade para apresentar suas perspectivas e contrapor-se às perspectivas dos outros, com espaço para defender, criticar e questionar descrições, avaliações e propostas de ação. Construir essa cultura argumentativa na escola envolve redirecionar a lógica da competição e da vitória para a lógica da cooperação e da convivência, aspectos que são muito bem discutidos ao longo do livro. Para construir esse aprofundamento, é essencial que alunos – e professores – desenvolvam uma escuta ativa que os torne capazes de considerar, de fato, o que o outro está dizendo como plausível e digno de atenção e, portanto, como merecedor de respeito. Além disso, é central que todos estejam cientes de que suas posições são falíveis, abrindo-se consequentemente à crítica e, assim, dando amostras de terem compreendido, na esteira do que pontua o filósofo Ralph Johnson (2000), que a crítica e o questionamento beneficiam o argumentador, pois permitem que o indivíduo reflita sobre sua posição e possa repensá-la, reelaborá-la e fortalecê-la.

Como bem coloca a professora Soraya Pacífico (2016), argumentar é um direito do cidadão, e a escola deve ser um espaço que não só não restrinja a prática da argumentação, como também que a pro-

mova. Não raro, no entanto, vemos uma série de atitudes – de alunos, funcionários, docentes, coordenadores e diretores – que se voltam a um cerceamento: a dúvida do aluno é calada, as suas propostas de atividade não são consideradas, a formação de grêmios estudantis é sufocada, as regras aplicadas na escola não são discutidas, e sua problematização é desautorizada. Tudo isso acaba, infelizmente, contribuindo para a construção de um ambiente em que a reprodução se torna mais importante do que a agência e em que o aluno mais se vê como um observador do que como um protagonista. Em outros termos, constrói-se um espaço em que a posição divergente não é aprofundada em argumentação, mas controlada pela violência do autoritarismo.

E nós sabemos o quanto isso dói para professores, coordenadores e diretores realmente empenhados e comprometidos com uma educação emancipatória, engajada, crítica. Abrir espaço para a argumentação é um dos passos na direção dessa mudança – e formar profissionais que consigam articular teoria e prática em um trabalho que envolve os alunos na construção de conhecimento e na mobilização social é uma etapa central desse processo.

É justamente no bojo dessa preocupação, que é formativa, mas também é humana, que o livro *Ensino de argumentação na Educação básica: fundamentos teórico-práticos*, é escrito. Em sua companhia, o leitor iniciante irá, certamente, se familiarizar com pressupostos teóricos importantes da abordagem interacionista da argumentação (*assunto em questão, perspectivação, tematização, justificação, posicionamento*), ao mesmo tempo em que terá contato com discussões de extrema relevância para se desenvolver um trabalho didático-pedagógico consciente com argumentação na sala de aula.

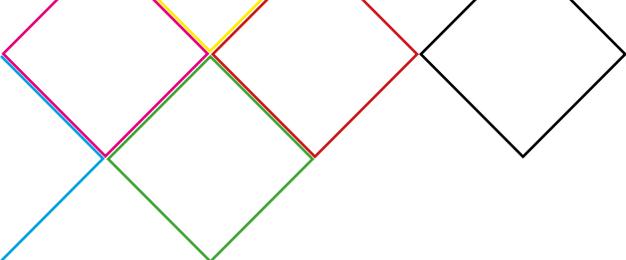
Um dos efeitos de sua leitura – e convido o leitor a refletir sobre isso ao longo de sua experiência com as tão bem escritas linhas desta obra – é o redimensionamento do lugar que a argumentação ocupa na educação. Na esteira dos trabalhos de Selma Leitão (2011), dentre

outros), o livro nos provoca a pensar sobre a importância do binômio *ensinar a argumentar* e *argumentar para ensinar*, com suas respectivas complementações (*aprender a argumentar* e *aprender argumentando*), na dinâmica escolar atual, considerando os distintos componentes curriculares que estruturam a Educação Básica.

Por fim, ressalto que trabalhar com argumentação na escola torna-se possível e, diria, fulcral quando se assume uma perspectiva freiriana, para a qual o diálogo horizontal entre professor e aluno é fundamental e a mera reprodução de “conteúdos” estanques, alheios à experiência do educando, é vista como um entrave para o seu próprio desenvolvimento e para a construção de sua autonomia e agência (FREIRE, 2020). E é justamente essa posição emancipatória, assumida e defendida no livro, que se faz visível e concreta na atividade profissional da autoria – da Profa. Isabel Azevedo, do Prof. Eduardo Piris e de suas orientandas, Maristela Santos, Soade Calhau e Vanesca Leal –, docentes comprometidas e comprometidos com um processo de ensino-aprendizagem de argumentação dialogado, aberto, franco e construtivo, seja no Ensino Superior, seja na Educação Básica.

Desejo a todos e a todas uma excelente leitura!

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Universidade de São Paulo (USP)
São Paulo, junho de 2022



APRESENTAÇÃO

O projeto de extensão *ENARE – Ensino de Argumentação na Escola*, idealizado pela Profa. Isabel Cristina Michelan de Azevedo¹, vem sendo realizado desde 2021 com professores vinculados a diferentes instituições e redes de ensino do Ensino Fundamental, a fim de colaborar com a formação continuada dos docentes que atuam tanto no ensino regular quanto nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, inicialmente foram constituídas parcerias entre a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Secretaria Municipal de Educação de São Cristóvão e de Aracaju, Sergipe, mas já estão em andamento novas parcerias com municípios da Bahia, como Ilhéus e Itajuípe, devido às relações interinstitucionais da UFS com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

O apoio institucional recebido das Instituições de Ensino Superior e o interesse das escolas e das redes de ensino participantes neste projeto têm possibilitado desenvolver variados recursos didáticos, entre os quais se destacam este livro, um Guia teórico-prático para professores de Educação Básica – *Como desenvolver capacidades argumentativas?* (AZEVEDO, 2022) –, um Caderno de Projetos, intitulado *Formação para o ensino de argumentação* –, roteiros de ensino etc. Como podemos perceber as parcerias interinstitucionais são produtivas.

1 O projeto de extensão ENARE já se encontra em sua segunda edição e está integrado a outros projetos aprovados pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Sergipe, em conformidade com a Resolução n° 47/2019/CONEPE. Resolução no. 47/2019/CONEPE, e já se encontra em atividade em Ilhéus, em função de uma parceria firmada com a Universidade Estadual de Santa Cruz.

vas e têm possibilitado estreitar os laços entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

Por meio da articulação entre variados saberes, tal como descreve Tardiff (2012), as ações de extensão destinadas à formação de professores intentam promover a articulação entre conceitos complexos e as práticas que podem ser empreendidas na Educação Básica, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja: encontram-se aqui referenciais para que as atividades estejam a serviço da aprendizagem da argumentação na escola.

Como no estado de Sergipe, e quiçá em outras regiões do Brasil, os cursos de licenciatura em Letras e em Educação não ofertam disciplinas específicas voltadas à argumentação na formação inicial de professores (CARVALHO; SCHRAMM; AZEVEDO, 2018), apesar de os documentos oficiais recomendarem a concretização do ensino da argumentação desde o início da Educação Básica, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), consideramos ser necessário haver a composição de recursos que possam colaborar com essa necessidade.

Quando observamos as práticas docentes em algumas escolas públicas de Sergipe (AZEVEDO, 2021), identificamos que a produção de discursos na escola coloca as capacidades de linguagem de estudantes e de professores em diálogo, especialmente quando há o trabalho com práticas de linguagem apoiadas em gêneros preponderantemente argumentativos. Isso significa que, para ensinar a argumentação, o professor necessita identificar e articular os objetos de ensino, as capacidades que poderão ser desenvolvidas na escola, os conteúdos que poderão ser associados às práticas pedagógicas etc., para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer de maneira satisfatória para todos.

Nesse processo, são mobilizadas operações complexas, entre as quais se destacam: (1). o entendimento teórico-prático de conceitos específicos; (2) a assunção de modelos de participação social, envol-

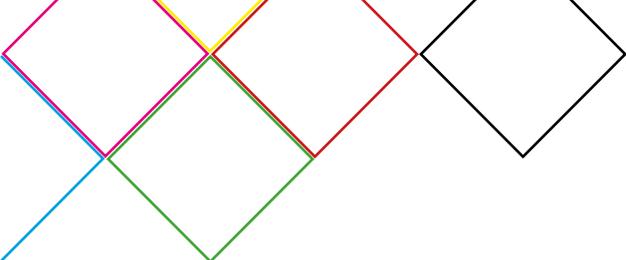
vendo a análise dos fatores culturais e institucionais e das coerções impostas pelas variadas relações de poder; (3) a exploração de modos de agir, considerando as possibilidades de interação social e discursiva; (4) as alternativas disponíveis para organizar o pensamento e a expressão, por meio de recursos verbais e semióticos (AZEVEDO, 2016).

O esforço em lidar com todos esses aspectos exige do professor a ampliação da formação inicial a partir de estudos multidisciplinares, uma vez que os conceitos ressaltados são de natureza social, educacional, interpessoal, linguística, discursiva, filosófica etc. Desse modo, assumimos o compromisso de colaborar com os profissionais que precisam prospectar bases e meios para orientar o estudante a argumentar na escola e na vida.

Diante desse cenário, neste projeto, encontra-se uma proposta de conceptualização da argumentação e composição das práticas de ensino-aprendizagem para que sejam empreendidas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Assim, entendemos que os professores podem atender às exigências governamentais e, principalmente, promover o desenvolvimento dos estudantes para argumentar em diferentes situações comunicativas. Sabemos que esta é uma iniciativa necessária, mas não suficiente para que o ensino da argumentação possa acontecer em turmas da Educação Básica, por isso prevemos que outras publicações ainda venham a ser produzidas pelos integrantes do projeto ENARE no futuro.

Especificamente, em relação a esta obra, desejamos que possa chegar às mãos dos professores e que sirva como um referencial inicial para o planejamento e a consecução de práticas argumentativas na escola desde os primeiros anos do processo de escolarização.

Os autores



QUESTÃO 1

O que nos leva a argumentar na vida cotidiana?

Para começo de conversa...

A questão deste capítulo traz implicitamente outros questionamentos, tais como: o que é argumentar? Para que argumentamos? Em quais situações da vida cotidiana argumentamos? Como selecionamos os conhecimentos que estruturam nossos argumentos? Argumentação é uma prática restrita aos adultos ou crianças também argumentam? Sem esgotarmos as discussões possíveis em torno da argumentação, neste capítulo inicial, centralizaremos nossa reflexão em torno da relevância do ensino de argumentação no Ensino Fundamental.

Assumimos que a argumentação não é uma prática que possa ser apartada da vida das pessoas, pois está relacionada ao modo como entendemos a realidade e nos posicionamos frente aos acontecimentos que geram diferenças de perspectivas. Assim, entendemos que a argumentação é multidimensional (AZEVEDO; SANTOS, 2018; GRÁCIO, 2013a) e fundamenta a realização de variadas práticas de linguagem. Esse entendimento ratifica que o ensino da argumentação pode abranger um conjunto grande de estudos e procedimentos, além de possibilitar o desenvolvimento de variadas capacidades de linguagem.

Contudo, advogamos em favor de um trabalho bastante especializado, organizado em torno de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da argumentação, por isso cada um dos capítulos deste livro é orientado por uma questão particular, relacionada às características da argumentação. Em nosso modo de ver, o professor tem um papel fundamental no ensino da argumentação na escola. Todavia, para que ele desenvolva plenamente o papel de orientador das ações discentes, precisará ampliar seu entendimento acerca dos elementos constitutivos do ato de argumentar e compreender como as orientações encontradas nos documentos oficiais, como a BNCC, podem ser adequadas aos processos de ensino-aprendizagem cabíveis em cada ano ou série da Educação Básica.

O ponto de partida para responder à questão proposta aqui é observar como argumentamos na vida em sociedade, pois isso nos possibilita entender o que move as pessoas a argumentar, como as práticas argumentativas mobilizam as pessoas, qual o papel dos procedimentos argumentativos nas relações interpessoais, o lugar da criança nas práticas de argumentação, entre outros aspectos, que são pertinentes à dimensão interacional da argumentação. Em síntese, dois são enfatizados neste capítulo: (1) a dimensão interacional da argumentação; (2) o lugar da criança nas práticas de argumentação.

Resumo

Neste capítulo, estamos assumindo a perspectiva da argumentação como uma prática interacional, por isso assumimos que, ao defender ou refutar um ponto de vista referente a um tema controverso, ocorrem práticas comunicativas que permitem aos sujeitos escolares participar de situações argumentativas.

A defesa ou a refutação de um ponto de vista não acontece de qualquer maneira, a composição dos argumentos que sustentam

uma composição é uma atividade custosa que requer o desenvolvimento de diferentes capacidades argumentativas. Entre as exigências próprias do ato de argumentar, encontram-se reconhecer quais são os saberes compartilhados em sociedade, aprender a elaborar argumentos com base em diferentes procedimentos, explicitar pontos de vista ao outro, avaliar as perspectivas alheias compartilhadas em uma interação verbal etc. Essas capacidades indicam que se trata de um modo de agir complexo que precisa ser aprendido, especialmente quando se quer persuadir ou convencer alguém.

Assim, organizamos este capítulo de maneira a possibilitar ao professor entender como as práticas de argumentação podem acontecer com crianças e adolescentes. Para tanto, defenderemos que há interrelação entre as capacidades argumentativas dos adultos e das crianças no espaço escolar, por isso se torna prioritário aprofundar o entendimento das características da argumentação e conhecer quais estratégias de ensino-aprendizagem se apresentam como mais promissoras.

Objetivos deste capítulo

- Discutir as razões que levam as pessoas a argumentarem em suas práticas comunicativas diárias;
- Refletir sobre o papel da argumentação em nosso cotidiano;
- Apontar a argumentação como uma prática de linguagem interacional tanto de adultos quanto de crianças.

A presença da argumentação na sociedade contemporânea

A argumentação é inerente ao ser humano, de acordo com Brockriede (2009). Acrescentamos a essa afirmação o fato de que essa prática é um ato humano muito frequente no cotidiano das pessoas. Nas interações comunicativas, observamos que frequentemente as pessoas são confrontadas com opiniões distintas, nessas ocasiões, os sujeitos podem reunir razões para defender um ponto de vista, visando convencer o outro a aderir ao seu posicionamento, a discutir uma questão polêmica, a refutar uma posição discordante etc., indicando que são variados os motivos que nos levam a argumentar.

Nesse movimento argumentativo de defender e de refutar ideias, as pessoas mobilizam argumentos que são construídos a partir de dados que podem ter respaldo na ciência, no discurso de autoridade, no senso comum, na crença ou em informações de diferentes naturezas. Os argumentos são formulados na interação entre as pessoas, mas, para que isso aconteça, é preciso que os dados já estejam ou passem a estar compartilhados entre os envolvidos no embate argumentativo. Os dados que são compartilhados são os que podem ser utilizados para fundamentar ou justificar os posicionamentos, segundo Brockriede (2009). Nesse sentido, uma interação argumentativa não progride se os sujeitos que a empreendem não compartilharem um quadro de conhecimentos comuns e desconhecerem as pressuposições relacionadas ao assunto em discussão.

Dessa maneira, a participação em uma interação comunicativa, seja contextualizada em situações comunicativas simples e informais, seja em uma situação comunicativa mais formal, solicita a partilha de noções conhecidas ou supostas em torno das circunstâncias que afetam a vida das pessoas no mundo. Quando alguém se envolve em práticas argumentativas, a fim de convencer ou persuadir o outro, mesmo

em situações comunicativas mais simples e informais que acontecem em espaços familiares ou sociais bem conhecidos, precisa encontrar meios para mobilizar o outro de acordo com os objetivos previamente definidos. Observamos, assim, que são variados os temas que podem suscitar a argumentação – pertencentes ao campo da vida pública, da vida privada, da vida acadêmica, da vida política etc. – e plurais os meios de comunicação favoráveis à discussão de um assunto, presencialmente ou em plataformas digitais, como as que suportam as redes sociais.

As situações argumentativas podem acontecer em torno de um fato corriqueiro, mas há outras que são consideradas mais complexas porque solicitam das pessoas níveis mais altos de conhecimentos técnicos ou científicos e acontecem em circunstâncias mais normatizadas. Nesse segundo caso, a capacidade de argumentar com consistência é mais exigente e requer o domínio de estratégias e procedimentos específicos, que só são conhecidos se houver ensino direcionado para isso. Notamos que as pessoas mais habilidosas na escrita de artigos de opinião ou na participação em debates políticos, por exemplo, em geral, possuem larga experiência, ou seja, investem tempo e esforços para conseguirem alcançar o reconhecimento como hábeis argumentadores.

O aprimoramento das práticas e o domínio de estratégias argumentativas não acontecem aleatoriamente, mas dependem de processos de ensino planejados e desenvolvidos a partir de orientações didáticas precisas, que consideram características linguísticas, textuais, discursivas e interacionais dos gêneros do discurso mobilizados nas situações argumentativas. Outro ponto a ser observado é que mesmo as pessoas experientes que se destacam em um campo específico podem não conseguir o mesmo sucesso quando participam de práticas argumentativas distintas daquelas que são bem conhecidas. Ou seja:

a argumentação complexa é sempre especializada, por isso ao participar de uma situação inusitada, o sujeito pode voltar a se apoiar em referências cotidianas.

A argumentação cotidiana, por sua vez, é acessível a todas as pessoas. Esse é mais um fator favorável ao ensino de argumentação com base em temas controversos inerentes ao dia a dia das pessoas. Contudo, para haver aprimoramento de capacidades e competências, para que o estudante aprenda a saber identificar um argumento forte e bem construído e distingui-lo daquele que é fraco e mal construído, precisará passar por uma formação específica.

Na prática da argumentação, de acordo com o que vimos anteriormente, podemos delimitar dois níveis de aprofundamento. No primeiro, o mais elementar, predomina a espontaneidade, a simplicidade, a prática aleatória sem preparo prévio e sem direcionamento estratégico. Nesse primeiro caso, está a maioria das atividades argumentativas observadas nos ambientes familiares, por exemplo, nas quais os debatedores estão munidos apenas dos dados compartilhados e cuja propensão para produzir argumentos não exige mais que as aprendizagens próprias da vida cotidiana.

Vemos, assim, que a argumentação não é uma prática restrita a este ou àquele campo de atuação, pois perpassa diversos contextos do cotidiano. No âmbito familiar, por exemplo, os filhos podem argumentar com os pais sobre uma determinada regra com a qual não concordam. Um vizinho pode argumentar com outro vizinho para que este modifique algum comportamento negativo.

No segundo nível, o mais avançado, predomina a articulação e a complexidade de raciocínio, ou seja, as interações argumentativas orientadas linguística e discursivamente, com planejamento de estratégias argumentativas específicas a serem utilizadas e consideração do contexto comunicativo e dos interlocutores. Nesse segundo caso,

podemos inserir os debates políticos, os gêneros discursivos da esfera jornalística ou jurídica (o editorial e a petição, respectivamente). Todavia, Costa Val e Zozzoli (2009) afirmam que essas interações argumentativas complexas podem ser realizadas em diferentes campos, como o político, o jornalístico, o comercial, em reuniões de trabalho, em discussões sindicais, nas assembleias de trabalhadores, nas igrejas etc.

Somado a isso, confirmamos que a argumentação tem encontrado bastante recepção no espaço virtual, no qual a interação ocorre mediada por equipamentos tecnológicos. Diante das mais variadas postagens, que podem ser incluídas nas redes sociais ou em blogs, por exemplo, inúmeras pessoas são instigadas a expor e a defender seu ponto de vista acerca do tema em discussão. Devido à dinamicidade/flexibilidade, à ausência de limitações físicas e de constrangimentos próprios da participação presencial deste contexto comunicativo e da diversidade de interações que o ambiente digital possibilita, frequentemente se verifica a coexistência dos dois níveis de interação argumentativa mencionados anteriormente. Nas práticas argumentativas ocorridas nesse tipo de espaço, há liberdade de expressão dos participantes, de modo que os comentários de uma postagem tanto podem conter argumentos que partem de dados previamente compartilhados por todos, quanto argumentos oriundos de dados mais rigorosos e formulados por especialistas no assunto em discussão.

Vale ressaltar que nem toda discussão sobre um tema polêmico pode ser considerada como uma interação argumentativa, conforme será detalhado a seguir. Uma interação argumentativa precisa promover a progressão das posições justificadas ao longo das trocas conversacionais. Além disso, é preciso que tenha uma determinada estrutura. As pessoas podem, por exemplo, discutir sobre um tema polêmico, fazendo apenas sucessivas afirmações sem base ou sustentação, mas neste caso não estão argumentando.

A argumentação está a serviço das pessoas que visam à resolução de questões polêmicas, controversas, que se articulam em função dos pontos de vista diferentes diante de uma mesma problemática. Dessa maneira, o ato de argumentar não se restringe a apresentar um conjunto de argumentos acerca de uma determinada temática, mas consiste no confronto de ideias, na avaliação de pontos de vistas em disputa, sendo que poderá prevalecer aquele que estiver embasado em argumentos mais convincentes (BROCKRIEDE, 2009).

Também é importante a compreensão de que argumentar não é uma prática exclusiva da vida adulta, pois as crianças também argumentam. Embora, em alguns contextos mais tradicionais, elas não tenham muita liberdade para expressarem opinião, são bastante questionadoras e buscam frequentemente o “porquê” das coisas nas situações em que os adultos as envolvem. Sempre que uma criança solicita de um adulto ou até mesmo de outra criança o “porquê” disto ou daquilo, ela está requisitando uma justificativa, isto é, razões para fundamentar o dizer.

O fato de as crianças muitas vezes argumentarem entre si talvez mostre que os adultos aprimoram uma prática que tem início na infância. Além disso, nas interações entre crianças e adultos, não é raro o adulto se encontrar embaraçado quanto ao que dizer, sem saber como contra-argumentar, por isso pode resolver reprimir a expressão infantil ou encerrar o assunto de forma autoritária. Nesse tipo de situação conflitiva, identificamos haver o cerceamento do direito de argumentar da criança.

É comum as crianças, em suas interações comunicativas na vida cotidiana, apresentarem razões e justificativas para não aderirem a uma determinada regra ou ordem. Esse processo de formulação de razões e de justificativas pelos sujeitos infantis começa desde muito cedo e antes mesmo do processo de escolarização. Para Costa Val e

Zozzoli (2009), o choro de um bebê já pode ser considerado o início de sua aprendizagem do ato de argumentar, que poderá ser aperfeiçoado ao longo da vida, de acordo com as oportunidades de ampliação das capacidades argumentativas na convivência cotidiana.

Ressaltamos ainda que as estratégias argumentativas elaboradas pelas crianças, geralmente, estão de acordo com seu desenvolvimento cultural, ou seja, com as suas vivências e com as suas aprendizagens construídas no plano social e no plano psicológico, por meio das interações com outros sujeitos (VYGOTSKY apud HARRY, 1994, p. 96). Essa concepção tem orientado investigações em torno da argumentação de crianças e tem indicado que, na construção de argumentos, a contribuição da interação com vários interlocutores é significativa, ou seja, constata-se que o “pensar em conjunto” e a “construção do raciocínio” potencializam o agir argumentativo do estudante que frequenta a escola (PONTECORVO, 2005, p. 71).

Essas construções acontecem por meio das mais variadas formas conversacionais, sobretudo naqueles momentos em que os discursos são compartilhados entre os sujeitos implicados em uma argumentação. Nesse tipo de situação, é frequente haver a continuidade da ideia do outro (complementações) ou a retomada de ideias apresentadas (recolocações) por um deles, a divisão dos tópicos em discussão para tratar de um ponto específico e o uso de muitas adjetivações (PONTECORVO, 2005). Também se observa que “o ato de ‘não concordar’ é um contexto sociocomunicativo no qual, desde as primeiras interações criança-adulto e mais ainda na interação entre pares, os participantes se sentem ‘obrigados’ a respeitar a norma de dar razão e apresentar justificações” (PONTECORVO, 2005, p. 76).

Nessas relações interacionais, a oposição e a justificação de posições são imprescindíveis para haver “avanços” em relação à construção do raciocínio ou à produção de discursos, e quando isso aconte-

ce nos primeiros anos de vida se estabelece a gênese argumentativa. Assim, as contradições, as controvérsias, as disputas entre pessoas são compreendidas como situações favoráveis ao desenvolvimento da argumentação.

A predisposição dos sujeitos infantis para argumentar, então, pode ser explorada para desenvolver inúmeras capacidades argumentativas, por meio de práticas de linguagem orais e escritas ou por meio de jogos argumentativos. Essas atividades, para serem bem-sucedidas, devem considerar os conhecimentos de mundo, o desenvolvimento cultural, conforme já citamos, e a pertinência da temática ao contexto sociocultural desses sujeitos. Nessas circunstâncias, a mediação do professor é indispensável para, partindo do que as crianças já sabem sobre o ato de argumentar, instigar o potencial argumentativo delas, propondo novos desafios para que essa capacidade de linguagem seja aprimorada.

Algumas pesquisas têm demonstrado a pertinência do trabalho do professor com o ensino de argumentação para crianças. Ribeiro (2009) realizou um projeto com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, no qual trabalhou com gêneros argumentativos orais formais. Ela concluiu com esse trabalho que embora as crianças iniciem seu processo de argumentação em espaços de convivência cotidiana, isso é insuficiente para que os sujeitos infantis aprendam conhecimentos formais referentes à produção de gêneros argumentativos. Logo, por concordarmos com Ribeiro (2009), assumimos ser função da escola propiciar às crianças o desenvolvimento de suas capacidades argumentativas.

Ainda no contexto das práticas escolares, Leal e Morais (2015) realizaram estudo com crianças, focalizando a argumentação em textos escritos. A partir dos resultados dessa pesquisa, constataram que os sujeitos infantis se mostraram capazes de utilizar estratégias de apresentação de ponto de vista, de justificação e de contra-argumentos,

desde que o trabalho realizado com elas ofereça condições adequadas para isso acontecer. Leal e Morais (2015) não apenas defendem que a escola é o espaço mais apropriado para ensinar as crianças a desenvolverem a capacidade de argumentar, mas também que o ensino da argumentação deve ser iniciado desde muito cedo.

Com relação aos documentos oficiais, reafirmando as colocações já contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, além de colocar uma competência geral voltada para o ensino-aprendizagem da argumentação no âmbito escolar, também propõe que o ato de argumentar deve ser ensinado já a partir do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para essa etapa da educação formal, o documento apresenta um conjunto de habilidades argumentativas que estão distribuídas em alguns componentes curriculares: Língua Portuguesa, Ciências, Ensino Religioso e Matemática.

Essa indicação da BNCC para o ensino de argumentação em diversos componentes, por um lado, corrobora a ideia de que as crianças argumentam desde cedo e precisam aprimorar essa capacidade na escola; por outro lado, explicita que as orientações gerais requerem dos professores empenho para conseguir concretizar as indicações e as atividades pedagógicas que favoreçam a realização de práticas argumentativas em sala de aula.

Outro fator que pode dificultar o aprimoramento da capacidade infantil de argumentar, é a escassez de materiais didáticos apropriados e de conhecimentos teórico-metodológicos que auxiliem os docentes na composição dos planos de ensino. Sem esses recursos, o espaço do ensino de argumentação pode ficar reduzido e pode haver o adiamento do trabalho com a argumentação para os anos finais da Educação Básica, negando-se às crianças a possibilidade de ampliar as capacidades que se apresentam desde a primeira fase da infância, antes mesmo delas chegarem na escola.

NA PRÁTICA

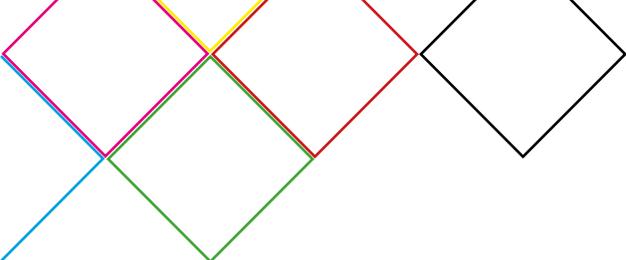
Na escola, aconselhamos que os temas escolhidos para compor atividades que visem ao desenvolvimento de capacidades argumentativas façam parte do cotidiano dos estudantes. Como é comum algumas crianças não gostarem de tomar banho, por exemplo, surge a oportunidade de ser trabalhada a elaboração de *justificativas* e *razões* para a recusa ao **banho**.

Para essa temática, propomos atividades com a música *Banho Não* (PERES; TATIT, 2019), do grupo musical "Palavra Cantada". Após a socialização da letra da música entre as crianças, o professor pode trabalhar as *razões* que as personagens da letra da música, Sandreca e Pauleco, apresentam para não gostar de banho de chuveiro.

Outro ponto do processo de argumentação que pode ser estudado com as crianças é distinção entre a *opinião* e as *justificativas* que Pauleco expressa na comparação com outros pontos de vista encontrados na letra da música e/ou conhecidos pelas crianças.

Assim, após o diálogo inicial com as crianças sobre as razões e as justificativas apresentadas pelas personagens, é importante também a organização de uma roda de conversa para ouvir o que a turma pensa sobre o banho e para saber a posição de todos sobre a necessidade de tomarmos banho diariamente.

Em síntese, o objetivo dessa atividade é contribuir para que as crianças aprimorem a capacidade de apresentar ou requisitar razões e iniciem o aprimoramento da composição de justificativas para um tema que perpassa o cotidiano **delas**.



QUESTÃO 2

Como colocar um assunto em questão?

Para começo de conversa...

Para discutir a questão central deste capítulo, começaremos por apresentar aos professores alguns elementos teórico-práticos que devem ser considerados quando elaboramos e propomos práticas argumentativas em sala de aula. Propomos que o início do trabalho aconteça a partir de práticas de linguagem que envolvam o ensino-aprendizagem da argumentação com base na seleção de uma temática que suscite distintas posições.

A preocupação relativa a qual temática escolher para propor um debate entre os estudantes e ao modo mais adequado para apresentá-la podem gerar dúvidas, por isso resolvemos discutir isso ao longo dos capítulos deste livro. Para desenvolver a argumentação, sempre é necessário que os participantes possam entender os posicionamentos opostos entre os interlocutores em torno de um assunto, para que consigam assumir uma determinada posição.

Inicialmente, ressaltamos que cabe ao professor ficar atento às práticas de ensino de argumentação na vida, para que consiga identificar o que pode ser realizado na escola. Isso porque o cará-

ter argumentativo de uma atividade didático-pedagógica depende diretamente de sua potencialidade para gerar opiniões controversas entre os estudantes. Assim, para discutirmos de que maneira se coloca um *assunto em questão*, precisamos diferenciar uma interação argumentativa daquela que costuma acontecer em situações cotidianas, em uma conversação espontânea, por exemplo.

Além disso, ao pensarmos na elaboração de práticas pedagógicas, também precisamos assumir, desde o início do planejamento, que os estudantes para os quais essas práticas se destinam partilham saberes culturais que são historicamente construídos. Desse modo, para aprender a colocar um *assunto em questão*, os professores precisam auxiliar o estudante a entender que a escolha de uma temática é o primeiro passo desse trabalho, visto que cada sujeito analisa as situações a partir de um ponto de vista assumido em cada situação.

Na composição de um ponto de vista, então, o sujeito interroga o mundo, questionando os fatos, as coisas e as pessoas de uma certa maneira, distinguindo-o de outros que poderiam ser adotados. Nota-se, assim, que os saberes dependem do viés que orienta os sujeitos na interpretação da realidade. Portanto, para que as práticas de ensino de argumentação sejam significativas para os estudantes, é fundamental contextualizar as ações em práticas de linguagem que façam sentido dentro e fora da escola.

Resumo

Neste capítulo, discutimos, inicialmente o que devemos considerar ao colocar um *assunto em questão*, para diferenciar a exposição de opinião sobre um tema de uma interação argumentativa, na qual se possa gerar posições opostas em relação à discussão de uma determinada temática, além de distinguir também uma interação argumentativa de uma interação comum.

Sabemos que nem toda interação verbal é uma interação argumentativa, porque em uma conversação espontânea, os estudantes podem até expor um entendimento, mas eles podem não estar argumentando, visto que a estrutura da interação argumentativa requer a apresentação progressiva de argumentos suscitados por uma oposição de posições.

Assim, especificamente neste capítulo, será enfatizado como realizar a seleção de um tema para colocarmos um assunto em questão, por ser este o ponto de partida de uma argumentação. Destacaremos que esse processo depende do desenvolvimento cognitivo e social, bem como das vivências dos estudantes, mas que, para se efetivar, precisa estar associado às práticas de linguagem escritas, orais ou multimodais.

Objetivos deste capítulo

- Discutir os aspectos que tornam um tema suscetível à argumentação;
- Diferenciar interação argumentativa de interação comum;
- Compreender a importância de se considerar o desenvolvimento cognitivo e as vivências dos estudantes na seleção de temas para práticas argumentativas;
- Ressaltar a relevância de situarmos o ensino de argumentação em práticas de linguagem.

Alternativas para o ensino da argumentação

O trabalho com argumentação na escola requer a distinção entre assunto e *assunto em questão*. O primeiro pode ser definido como o tema da interação; o segundo constitui o elemento desencadeador de diferentes perspectivas sobre um tema. Nesse sentido, o assunto “automedicação”, por exemplo, pode ser colocado em questão a partir do questionamento: deve-se usar medicamentos sem prescrição médica? Esse questionamento, certamente, produzirá posicionamentos opostos, pois algumas pessoas irão defender essa prática, enquanto outras irão refutá-la.

Um assunto colocado *em questão* não é aquele que é em si questionável, mas o que coloca em debate diferentes perspectivas (GRÁCIO, 2013b). Quando alguém pergunta a um especialista em medicina “quais são os riscos da automedicação?”, pode ser exposto a uma lista de razões para evitar essa prática. A apresentação de uma listagem de justificativas não é considerada uma ação própria da argumentação interacional, pois não está gerando condições para haver a contraposição de perspectivas dissonantes. No entanto, se a questão fosse reconfigurada da seguinte maneira: “a automedicação deve ser apoiada na sociedade brasileira?”, cada argumentador poderia escolher uma perspectiva em contraposição a outras possíveis.

Um *assunto em questão* suscita, necessariamente, diferentes posicionamentos entre os argumentadores. Isso diferencia uma interação argumentativa de uma interação comum, pois há a confrontação de discursos, o que possibilita contrapor perspectivas diante de uma temática. Na interação comum, as pessoas podem preferir concordar a fim de evitar o confronto de posicionamentos ou elas apenas conversam sobre o assunto, por isso não ocorrem necessariamente dissensões.

Ao colocar um assunto em questão, alguns fatores precisam ser considerados. O primeiro deles se refere a algumas características específicas da concepção de argumentação que foi adotada. Para

uma interação comunicativa ser considerada argumentativa, precisa ser suficientemente problematizadora, segundo Brockriede (2009). Essa problematização, nas práticas argumentativas, deve não só suscitar posicionamentos fortes e aceitáveis, mas também possibilitar a confrontação e, por conseguinte, a escolha entre dois ou mais posicionamentos em competição.

Uma interação argumentativa também está associada a um quadro de referência fortemente partilhado pelos argumentadores, que serve como um repertório reconhecido de noções e valores comuns. Pelo uso da linguagem em sociedade, notamos que as pessoas tendem a repetir o modo como abordam os assuntos. Assim, se passamos a observar quais temas e/ou conteúdos são recorrentes, quais representações são recortadas pelo dizer, como são construídos os símbolos socialmente aceitos, entendemos que, por um lado, um processo de identificação pode gerar cooperação entre os participantes da argumentação; por outro, alguns pontos podem gerar distanciamentos ou mesmo oposição explícita.

Nesse contexto, a escolha de uma temática que seja do interesse dos estudantes e pertença ao conhecimento de mundo deles se torna uma condição necessária, mas não suficiente, para o trabalho com a argumentação, pois o professor precisa encontrar tópicos que tenham valor em sociedade, a fim de que o trabalho escolar tenha validade para além dos muros da escola. Se a temática não estiver relacionada aos interesses e ao repertório dos estudantes ou a um assunto polêmico, pode haver dificuldade no engajamento de cada um na defesa de um posicionamento frente aos colegas. Recomenda-se que nesse tipo de trabalho haja um equilíbrio em relação ao quadro de referência dos sujeitos que participam de uma situação argumentativa, pois o compartilhamento do quadro de referência além do alcance dos estudantes ou aquém de suas expectativas e interesses pode desmotivar uma pessoa a participar ativamente na apresentação de opiniões e de argumentos sobre um assunto em debate (BROCKRIEDE, 2009).

Nas turmas regulares dos anos iniciais, quando um assunto é selecionado para ser colocado em questão, além da escolha de temas de interesse das crianças, sugerimos atentar para a seleção de instrumentos que possam colaborar com o desenvolvimento cultural delas. Para tanto, indicamos a observação das demandas vivenciadas pelas crianças para buscar nelas os tópicos favoráveis à reflexão e encontrar artefatos que promovam as interações argumentativas.

Considerar as vivências das crianças implica pensar o ensino da argumentação com base na dialogicidade, proposta por Freire (1987). Nessa concepção de ensino-aprendizagem, o diálogo entre o professor e os estudantes é horizontal e se inicia no planejamento dos conteúdos que serão abordados em aula. Quando o docente propõe questões a partir dos temas que possam ser discutidos pelos discentes, pratica a seleção de conteúdos culturalmente valorizados. Desse modo, não se pode negligenciar a conexão entre o que se ensina em classe e o cotidiano da comunidade escolar.

Assim, todo material, encontrado em propostas didáticas voltadas ao ensino de argumentação, precisará ser avaliado pelo professor, considerando as necessidades de adaptação desse material em função das necessidades observadas em cada contexto de ensino, ou seja, dos interesses, das vivências e dos valores culturais dos estudantes. Deste modo, o desenvolvimento do ensino de argumentação requer do professor uma postura reflexiva e criativa também em relação à transposição didática dos conhecimentos acadêmicos/científicos para a ação pedagógica.

Somado a isso, ao serem colocados em debate, os assuntos devem proporcionar a construção de posicionamentos favoráveis e/ou contrários pelos interlocutores. A suscitação de posicionamentos contrários e a sua defesa por interlocutores, em uma situação argumentativa, é o que diferencia a prática de argumentação interacional de uma conversa espontânea. Nesta última, os interlocutores podem expor um fato sobre uma temática ou comentá-la sem, necessariamente,

participar de uma dinâmica em que ocorre a contraposição de posições. A frequente prática de oralidade utilizada em classe que consiste em comentar situações vividas ou textos lidos, então, não se caracteriza como uma interação argumentativa, porque pode ser utilizada apenas para compartilhar opiniões ou verificar a compreensão de temas estudados pelos estudantes, mas não gera confronto de posicionamentos.

Dessa maneira, na escola, quando apresentamos a temática da aula, por exemplo, uma explicação sobre um fato histórico ou acontecimento do cotidiano, e os estudantes apenas comentam o que entenderam, não estamos inserindo-os em uma situação argumentativa, pois somente estão participando de uma conversa espontânea. Isso porque os comentários podem conter apenas opiniões ou indicações de compreensão por parte dos discentes, sem que haja posicionamentos discordantes nem defesa de pontos de vista na progressão discursiva entre os comentadores. Quando não há espaço para a argumentação interacional, a tendência dos estudantes é agir como nas interações comuns nas quais, majoritariamente, as pessoas não se comprometem com o dizer ou evitam tratar de temas controversos para evitar o conflito de pontos de vista.

A discussão de assuntos polêmicos e/ou problemáticos, assim como ocorre entre os adultos, suscita posições contrárias entre as crianças, entre elas e os professores, entre professoras/estudantes e familiares etc., exigindo de todos a revisão de seus próprios comportamentos. Embora o docente tenha uma posição em relação ao assunto colocado em questão, é essencial que, nas situações argumentativas desenvolvidas em sala de aula, haja valorização da diversidade de opinião das crianças e abertura para que elas possam discordar tanto dos colegas quanto dos adultos de modo respeitoso.

Assim, para um assunto ser colocado em questão, precisamos construir um contexto de ensino-aprendizagem democrático e acolhedor dos diferentes posicionamentos dos estudantes e dos professores. Sem essa construção de um espaço democrático para a expressão

de diferentes posicionamentos acerca da temática em debate, a situação argumentativa não progride e pode não ser alcançado o objetivo proposto. Trata-se, nesse sentido, de se adotar a *pedagogia da argumentação*, tal como indica Mateus (2016, p. 50), na qual ocorre o tratamento “dos processos de negociação, do argumento como expressão, e das diferenças como sendo, todos, posicionamentos legítimos”. Esse tipo de postura cria um ambiente no qual o estudante sente segurança para expressar seus pontos de vistas, mesmo que haja oposição a eles.

Essa segurança dos aprendizes para argumentar quando um assunto é posto em questão é construída, paulatinamente, na medida em que a sala de aula, por meio de práticas de ensino de argumentação interacional, transforma-se nesse espaço de acolhimento das diferenças, propiciando aos estudantes benefícios quanto ao desenvolvimento de suas capacidades argumentativas. O fato de não haver silenciamentos e de existir valorização de todas as manifestações configura um ambiente em que a liberdade é colocada a serviço da construção de modos diversos de pensar as questões polêmicas, pois todos podem expressar seus posicionamentos, inclusive os dissonantes para o assunto colocado em questão.

Como já foi apontado, a argumentação, considerada como uma atividade interacional, situa-se em práticas escritas e orais de linguagem. Assim, para colocarmos um assunto em questão, de modo a desenvolver as capacidades argumentativas dos discentes, orientamos que as propostas de ensino sejam planejadas e executadas com foco nesse tipo de práticas. Isso se alinha ao que está indicado na BNCC (BRASIL, 2018) e possibilita perceber que as práticas de leitura, de produção de texto oral ou escrita e de análise linguística funcionam de maneira integralizadas, conforme Costa (2019). Assim, na articulação de práticas de linguagem para o ensino de argumentação, lembramos ser importante elaborar ações didáticas que abranjam os quatro eixos da linguagem.

Ao colocar *um assunto em questão*, por meio das práticas de linguagem, o professor propicia aos estudantes a oportunidade de participar de atividades significativas e críticas, que se ampliam para além dos muros da escola. Isso porque as atividades propostas conferem função social aos usos que os estudantes fazem da linguagem. Esses usos, por sua vez, são desenvolvidos considerando finalidades da expressão discursiva, os diálogos entre os sujeitos em relações dialógicas¹ e os propósitos argumentativos.

Quando construímos uma atividade de leitura a partir de uma prática de linguagem, para trabalhar *um assunto em questão*, oportunizamos aos estudantes uma interação ativa, na qual eles poderão ter contato com diferentes gêneros textuais. Poderão também ler esses gêneros com um objetivo previamente estabelecido, que pode ser, dentre outros, pesquisar ou ampliar conhecimento sobre o tema posto em questão. Essa leitura é desenvolvida tendo em vista uma reflexão sobre as condições de produção e de recepção dos textos, as relações dialógicas e os meios disponíveis para a organização textual.

Nesse sentido, Ribeiro (2009, p. 37) afirma que a fala argumentativa é uma representação da língua situada em um “contexto construído socialmente” (o que também se aplica à escrita argumentativa). Esse contexto determina não só as condições de produção, mas também as de recepção e as de circulação da expressão, visto que o contexto social juntamente com a situação discursiva “organiza e direciona novas estratégias argumentativas por parte dos interlocutores, agentes de interação social” (RIBEIRO, 2009, p. 37).

Com relação especificamente à escrita, aconselhamos o professor a propiciar aos estudantes a oportunidade de exercer a autoria de textos

1 Relações dialógicas é um termo proposto por Bakhtin e o Círculo para fazer menção à cadeia ininterrupta de compreensão ativa que se constitui nas interações discursivas. “[...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse dinamismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou aquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2016, p. 25).

com função social em sua comunidade escolar ou em seu âmbito familiar. Nesse sentido, podemos engajar os estudantes na produção de um gênero textual argumentativo que possa contribuir com a articulação dos conhecimentos produzidos nas práticas de leitura e de oralidade, para que sejam divulgados em outros contextos sociais. Segundo Costa (2019), a atividade de escrita incentiva não apenas a reflexão sobre as condições de produção e de recepção dos textos, mas também a análise de características discursivas, temáticas, composicionais e estilísticas do gênero textual a ser produzido, e a seleção de informações e de argumentos para produzir o gênero textual proposto.

As propostas de ensino de argumentação, ao serem situadas em práticas de linguagem, podem ser contextualizadas por meio de um gênero discursivo/textual que suscite interações e análises argumentativas ou podem ser desenvolvidas a partir de um tema polêmico, com uso de diversos gêneros discursivos/textuais argumentativos.

Os gêneros discursivos [...] são nossos conhecidos e são reconhecidos tanto pela forma de composição dos textos a eles pertencentes como pelos temas e funções que viabilizam e o estilo de linguagem que permitem. Os textos pertencentes a um gênero é que possibilitam os discursos de um campo ou esfera social. Por exemplo, as notícias, os editoriais e comentários fazem circular os discursos e posições das mídias jornalísticas. [Os gêneros são compostos por três elementos] e [...] esses três elementos não são dissociáveis uns dos outros: os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de um certo estilo e de uma forma de composição específica. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 86-87).

Como os gêneros discursivos são produções sociais, o ponto de partida para o trabalho com eles pode ser o mesmo para a escolha da temática: os interesses dos estudantes, considerando seus níveis de aprendizagem. Por exemplo, no caso de as crianças de uma turma ainda estarem em processo de apropriação do domínio da escrita, su-

gerimos trabalhar com comentários dos leitores, quando se quer solicitar práticas de leitura sem auxílio do professor ou produções individualizadas. Os textos mais longos podem ser lidos pelo professor para que todos possam participar das discussões das ideias contidas neles, e o docente também pode ser o escriba para a produção de gêneros mais complexos.

Ressaltamos ainda que, para se colocar *um assunto em questão*, situando o ensino de argumentação em práticas de linguagem, as atividades de escrita requisitam, na maioria dos casos, conhecer gêneros preponderantemente argumentativos. Todavia, o trabalho com a oralidade e, principalmente, com a leitura pode ser diversificado e envolver gêneros com outras características constitutivas, cuja temática em discussão promova a abordagem do assunto em questão de alguma maneira.

Com referência à realização de práticas de linguagem orais, é importante que o docente enfatize o valor da escuta ativa² por parte de todos e oriente todos a respeitarem o turno de fala de cada um. Isso é válido tanto para as ações discentes quanto docentes, pois “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele [...]” (FREIRE, 1996, p. 113). Nesse processo, professor e estudante aprendem a difícil tarefa de transformar seu discurso de acordo com o que foi capaz de escutar da fala do outro. Um sinal de que se sabe escutar é demonstrar a capacidade de controlar o dizer diante da expressão do outro, ou seja, que saiba praticar também o silêncio ativo (FREIRE, 1996) ou a compreensão responsiva (BAKHTIN, 2016).

O silêncio ativo permite a alguém acompanhar o movimento do pensamento alheio que se faz linguagem, para que possa se comunicar com o outro, estabelecer diálogos que podem gerar atos distintos,

2 Segundo Madalena Freire, escutar, assim como olhar, possibilita ao sujeito sair de si para entender o outro, segundo os pontos de vista e a história dele. Neste sentido, reconhecemos a escuta como uma AÇÃO altamente movimentada, reflexiva, criteriosa (WEFFORT, 1997), por isso é considerada ativa e precisa ser aprendida no trabalho com a argumentação.

como: questionar posições, contrapor ideias, reiterar pontos destacados, duvidar deles etc. Assim, escutar é algo que supera a possibilidade auditiva de cada um, pois para escutar é preciso ter “[...] a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro [...]” (FREIRE, 1996, p. 119).

A *compreensão responsiva*, diferentemente da compreensão passiva que se toma a partir de uma noção abstrata relativa à atividade cognitiva realizada pelos seres humanos, é realizada quando o sujeito interage real e plenamente diante das ideias do outro, mas pode acontecer imediatamente ao que foi dito ou em outro momento, quando se lê o que foi registrado em um exemplar de um gênero do discurso, como em uma carta de reclamação, por exemplo. O ato pleno e real de compreensão ativamente responsiva exige interação com o outro, visto que ambos participam de fenômenos discursivos complexos (BAKHTIN, 2016).

Ao praticar o silêncio ativo e a compreensão responsiva, todos poderão ouvir e apresentar suas opiniões e seus posicionamentos acerca do tema debatido de modo pacífico e organizado e, conseqüentemente, poderão aceitá-los ou refutá-los com maior propriedade e consistência. Na realização de uma roda de conversa ou de um debate, por exemplo, o estabelecimento de regras de comportamento é imprescindível para que a turma consiga realizar a alternância de turnos de fala, o que pode contribuir com a realização do processo em classe.

No que se refere à prática de linguagem de análise linguística, segundo Costa (2019), a noção de integralidade entre as práticas se torna mais acentuada, já que esse tipo de análise pode estar combinada com as práticas de leitura, de produção de texto e de oralidade, uma vez que os recursos linguísticos perpassam todos os campos de atuação. Assim, na leitura e na oralidade, a compreensão de efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguísticos colabora

para que os estudantes desenvolvam um olhar crítico sobre os temas colocados em questão. No que se refere à produção de texto, Ribeiro (2009) aponta a necessidade de o estudante conhecer as características textuais, interacionais e linguísticas do gênero textual argumentativo para que consiga produzi-lo. Em outras palavras, além dos movimentos argumentativos (apresentar razões e justificativas, refutar ideias, negociar posições etc.), o estudante também precisa dominar o uso de operadores argumentativos, por exemplo, para produzir uma escrita com coesão e coerência.

NA PRÁTICA

A seleção de um tema para colocar *um assunto em questão* deve considerar o desenvolvimento cognitivo e as vivências dos estudantes, para que as práticas de ensino de argumentação sejam acessíveis e façam sentido para **eles**.

Em uma proposta didática, com a temática da automedicação, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, recomendamos começar o trabalho com a ativação de conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto. Para tanto, o professor pode utilizar gêneros discursivos acessíveis ao desenvolvimento sociocultural das crianças e apresentar perguntas que possam orientar o entendimento do tema a ser discutido. Partir de um cartaz, em circulação na sociedade, por exemplo, pode ser pertinente para esse tipo de trabalho.

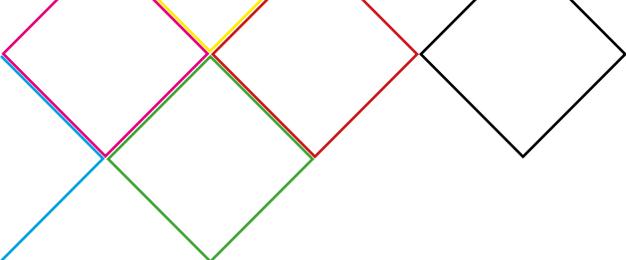
Na *prática de leitura*, pode-se trabalhar com notícias, cartazes ou tirinhas que contribuam para que os estudantes ampliem os conhecimentos sobre a temática a ser colocada em discussão na prática de oralidade. Na leitura dos exemplares desses **gêneros**, é importante que as crianças, além de conhecerem quais

são os remédios mais utilizados, aprendam também os cuidados que se deve ter na administração deles e compreendam os riscos da automedicação.

Na *prática de oralidade*, o professor pode colocar o **assunto em questão** de modo que suscite, entre as crianças, posicionamentos opostos. Sugerimos partir das questões: “deve-se usar medicamentos sem prescrição médica? Por quê?”, pois possibilitarão construir posicionamentos contrários ou favoráveis à prática da automedicação. Todavia, ressaltamos que colocar um assunto em questão não é simplesmente transformá-lo em um questionamento, mas torná-lo susceptível a posicionamentos opostos.

Na *prática de escrita*, propomos que o professor trabalhe com o tema da automedicação com foco no uso de remédios caseiros. Para as crianças que ainda não dominam a escrita, sugerimos a produção de vídeos curtos sobre o uso seguro de remédios, utilizando o celular para gravação. Essa atividade precisa ser planejada com definição prévia de um público-alvo, de um meio de circulação e com produção de roteiro contendo os passos que serão seguidos para compor o vídeo. Lembramos que esse vídeo pode ser produzido em diferentes formatos, por exemplo, uma entrevista com pessoas que fazem uso de remédios caseiros ou uma conversa com um familiar sobre os benefícios dessa prática, o esclarecimento a respeito das propriedades e da dosagem de alguns tipos de chá **etc.**

O importante é garantir que os estudantes, ao longo do trabalho, e sobretudo após a produção final, sejam capazes de se posicionar em relação ao **assunto em questão** em relação a diferentes pessoas.



QUESTÃO 3

Como perspectivar um assunto?

Para começo de conversa...

O fato de a argumentação estar no cotidiano nos coloca diante de alguns desafios, porque *pensar é questionar* os fatos conforme nossos interesses e propósitos, segundo Meyer (1998). Se alguém está em busca de uma muda de camomila e pergunta a um jardineiro se a planta encontrada em um vaso está boa para o uso, precisaríamos saber se o uso seria medicinal (preparar um chá calmante para induzir o sono), se o interesse é na composição de um jardim (dada a beleza das flores que se assemelham a margaridas) ou se se quer produzir um óleo aromático essencial para diminuir dores musculares. Cada um desses objetivos requer do jardineiro uma resposta diferente, pois as variadas aplicações dessa planta orientam a avaliação relativa a estar boa ou não para o uso.

Contudo, além de estabelecer relações entre a camomila e um de seus usos – ou seja, de circunscrever o pensamento em torno de uma questão específica, caso estejamos inseridos em uma situação argumentativa que nos questione sobre o valor do uso medicinal de chás ou de óleos essenciais –, será preciso *tematizar* o assunto e escolher uma posição ligada a essa temática.

Por meio de uma questão argumentativa do tipo “deve-se utilizar apenas remédios naturais no tratamento de dores musculares?”, podemos estabelecer o *assunto* que está *em questão*, além de observar que a pergunta solicita a assunção de posicionamentos por parte daqueles que estão envolvidos na situação. Tais posicionamentos se constroem por meio da análise das *perspectivas* possíveis e da *construção* de cada posição discursivo-argumentativa.

Assim, a *perspectivação* de um assunto acontece com base em várias etapas reflexivas e solicita de cada sujeito a mobilização de capacidades argumentativas, para que consiga se posicionar conforme suas ideias. Em situações argumentativas, para que a defesa de um ponto de vista aconteça adequadamente, os sujeitos precisam desenvolver um tipo de racionalidade específica, conhecida como *racionalidade argumentativa*, por permitir identificar e questionar os problemas da vida cotidiana. Nessa atividade sociocognitiva, o sujeito tematiza os fatos de maneira singular, de acordo com as questões selecionadas a cada interação; analisa as relações entre o pensamento e as práticas de linguagem e avalia, sem pretensões dogmáticas, como é possível estabelecer acordos e construir um entendimento que promova a participação social.

Trata-se, assim, de colocar em exercício uma racionalidade que é complexa e multidimensional, mas que pode ser desenvolvida pelos estudantes na escola, desde que sejam previstos pelo professor os procedimentos próprios para promover as capacidades argumentativas.

Resumo

Neste capítulo, oferecemos, na primeira parte do texto, um detalhamento relativo aos modos como é possível praticar a perspectivação de um assunto posto em questão. Para tanto, encontram-se, a seguir, a descrição de algumas etapas que caracterizam a tematização de ques-

tões no campo da argumentação e a ilustração desse processo por meio de situações que podem ser vividas na escola de Educação Básica.

Na segunda parte, apresentamos a conceituação de capacidades argumentativas a fim de colaborar com o planejamento do professor que está empenhado em efetivar um processo de ensino e aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de tais capacidades. Para caracterizar a especificidade desse tipo de capacidade, apresenta-se um comparativo com a noção de competência, pois, nos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas dos professores brasileiros, são encontradas indicações para a organização do trabalho escolar a partir de competências e habilidades.

Objetivos deste capítulo

- Entender como colocar um *assunto em questão*;
- Reconhecer as possibilidades para *tematizar* um assunto;
- Identificar meios para *perspectivar* um assunto;
- Comparar definições de competências e capacidades argumentativas;
- Analisar possibilidades para a implementação de práticas de perspectivação em turmas da Educação Básica.

Para colocar um assunto em questão...

Na argumentação, a delimitação de um *assunto* a ser colocado *em questão* é o ponto de partida das relações discursivas que são estabelecidas entre os sujeitos que estão em interação. Isso porque, diante de diferentes assuntos, os sujeitos necessitam definir, por meio do questionamento, o que será discutido. Definir o que está em questão e o que está fora de questão é uma tarefa que exige a análise de cada assunto, por isso os parceiros precisam realizar um conjunto de atividades sociocognitivas para que seja possível:

- *identificar* exatamente o que está sendo questionado pela argumentação;
- *valorizar* alguns aspectos entre tantos outros possíveis em função dos interesses de cada um dos participantes;
- *descrever* os pontos centrais que se associam à linha de raciocínio que se pretende seguir, conforme os propósitos de cada um dos envolvidos na argumentação;
- *configurar* uma maneira de tratar um assunto frente ao outro, isto é, definir um modo de ver o assunto para que o outro possa acompanhar a linha de raciocínio.

Ao realizar essas atividades, é identificada uma *perspectiva* para ser discutida ou tematizada (GRÁCIO, 2013a). Por exemplo: se o assunto é a *merenda escolar*, para colocá-lo em questão, será necessário destacar alguns aspectos mais que outros, entre os quais foram selecionados dois:

1. Há qualidade na merenda escolar oferecida na escola de Educação Básica?
2. Pode a direção delimitar o tipo de merenda que o estudante traz de casa para a escola?

Quando um assunto é colocado em questão, um *tema* é selecionado entre outros possíveis, isto é, ocorre a *tematização* porque a questão proposta *orienta* o tipo de discussão que pode ser realizada. Ao fazer isso, coloca-se em destaque o que se quer discutir e, simultaneamente, ocorre o distanciamento de tantos outros pontos que poderiam ser abordados. Isso acontece porque o aprofundamento de uma questão depende da focalização dada a ela. Como não é possível tratar de todas as questões ao mesmo tempo, a menos que haja um tratamento superficial, a tematização auxilia os argumentadores a se posicionarem diante do ponto de partida das discussões.

Em relação à questão (1), espera-se que os sujeitos apresentem posições relacionadas às *perspectivas* ligadas aos tipos de produtos utilizados na preparação da merenda oferecida aos estudantes. Então, uma posição pode questionar o uso privilegiado de produtos industrializados para contrastar com os benefícios para a saúde quando há uso de produtos naturais; outra posição pode preferir discutir o cardápio que compõe a merenda ao observar que algumas opções do menu podem não ser atrativas para crianças e jovens, ou seja, a posição pode fazer a defesa de haver mais variedade na oferta de pratos preparados a partir dos mesmos produtos.

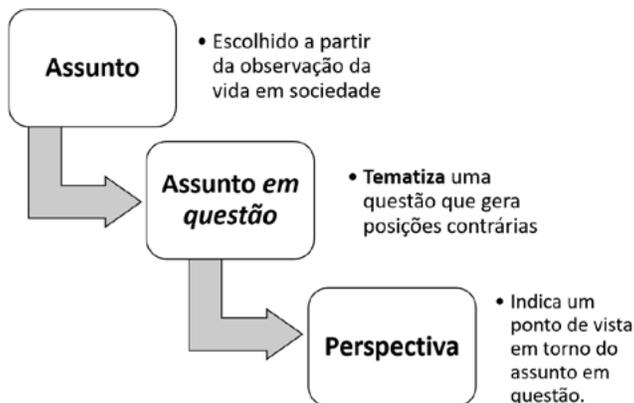
Vemos, assim, que a argumentação *tematiza* assuntos por meio de questões que suscitam diferentes posicionamentos discursivos. Ao assumir uma posição, o argumentador não apenas propõe uma resposta para a questão inicial, mas procura apoiá-la em razões, que podem sustentar a perspectiva selecionada. Ao fazer isso, cada sujeito *configura* os pontos que são postos em destaque durante a discussão.

Ao configurar um modo de tematizar um assunto, os sujeitos costumam recorrer a roteiros argumentativos preexistentes que fornecem um “estoque” de argumentos que podem ser mobilizados pelos sujeitos diante de uma questão (cf. PLANTIN, 2008). Vimos que, desde a publicação da obra *Retórica*, de Aristóteles, ao tratar das tópicos, isso é discutido e considerado nos estudos da argumentação. Nesses estu-

dos, observa-se que os lugares comuns, os saberes populares, as ideias historicamente construídas se tornam referência linguística e cognitiva para a configuração dos argumentos em esquemas discursivos que passam a ser repetidos. Esses esquemas estão apoiados em elementos culturais e linguísticos socialmente compartilhados, por isso são facilmente percebidos e utilizados.

Assim, ao colocar um assunto em questão, os sujeitos se vinculam a uma situação argumentativa específica, na qual ocorre um processo de comunicação (oral, escrita ou multimodal) que os coloca em interação. Ao assumirmos que a argumentação se dá por meio de práticas sociais de linguagem, que acontecem em regimes democráticos cujos princípios respeitam e acolhem a discussão de ideias divergentes, entendemos que a interação argumentativa se efetiva quando há condições sócio-histórico-culturais e ideológicas favoráveis a isso. Ou seja: para que um possa responder às perspectivas que são selecionadas pelo outro, cada sujeito precisa compreender as formulações em circulação em sociedade, avaliar quais são favoráveis à posição que se pretende assumir para então esquematizar (dar a ver) a perspectiva que se tem em vista, como pode ser percebido na Figura 1.

Figura 1 – Síntese da articulação entre assunto em questão, tematização e perspectivação.



Fonte: Elaboração dos autores.

Com base nesse esboço, tomamos o **assunto** saúde, por exemplo, para analisar cada um desses elementos. Poderíamos colocá-lo em questão por meio da seguinte pergunta: durante a pandemia de Covid-19 no Brasil, o poder público garantiu condições para o atendimento de todos os cidadãos? Desse modo, constatamos que pela **tematização** é possível discutir uma questão que foi publicamente discutida ao longo dos anos de 2020 e 2021. Para que possamos perspectivar a discussão junto aos estudantes, poderíamos propor discutir a qualidade do atendimento oferecido aos cidadãos brasileiros, na pior fase da pandemia de Covid-19, pelo SUS e pelos convênios particulares. Essa **perspectiva** oferece chance de os estudantes partirem de suas experiências pessoais e agregarem outras informações veiculadas pelos meios de comunicação ou encontrados em sites ligados ao Ministério da Saúde, aos Conselhos de Medicina etc. na elaboração de pontos de vista.

Nesse processo interacional, ocorrem relações discursivas variadas, pois os sujeitos necessitam: analisar um **assunto**, colocá-lo **em questão** e identificar ao menos uma **perspectiva** que possa discutir o tema proposto a partir de um recorte da realidade. Ao fazer isso os sujeitos necessitam buscar razões para sustentar os pontos de vista que são assumidos (GRÁCIO, 2013a).

Na perspectivação, muitas vezes, os argumentadores recorrem a esquematizações em circulação na sociedade. Na composição de um ponto de vista, então, cada sujeito organiza seu discurso de modo a dar a ver o seu olhar acerca do assunto em questão. Trata-se de construir uma representação discursiva orientada para alguém a quem o discurso é direcionado. Esse esforço é construído com vistas a intervir “[...] sobre as ideias, opiniões, atitudes, sentimentos ou comportamentos de alguém ou de um grupo de pessoas” (GRIZE, 1996 apud BANKS-LEITE, 2019, p. 92).

Banks-Leite (2019, p. 98) indica que as esquematizações, apoiadas na lógica do cotidiano, podem ser observadas nas crianças des-

de muito cedo, como se vê no diálogo entre um adulto e uma criança de três anos, transcrito a seguir:

- (A) Ad: Hoje vamos assistir *Palhaçada* (peça de teatro infantil). Será que vai ter princesa?
- (B) M: Não, com palhaço não tem princesa. Com princesa tem bruxa.

Como pode ser percebido, a criança associa o título da apresentação teatral ao tipo de espetáculo que deverá ser apresentado, isto é, ela deduz que a presença de um palhaço exclui a da princesa. Isso indica o reconhecimento de duas categorias (histórias humorísticas e histórias romanescas ou dramáticas) que são esquematizadas por meio de elementos que chegam a ser excludentes. Esse tipo de raciocínio é analisado pela lógica natural, mas, se o professor quer ampliar as capacidades dos estudantes para que consigam analisar situações mais complexas, precisará planejar ações com essa finalidade.

Como explica Gonçalves-Segundo (2017, p. 72), nos estudos contemporâneos da cognição corporeada, a linguagem pode ser explicada tanto em função de seu caráter simbólico quanto interacional, visto que está integrada a “outros sistemas cognitivos – memória, atenção, categorização, dentre outros – e sensório-motores – visão, audição, propriocepção, etc.” e à ancoragem em um “ambiente sócio-histórico e cultural, que atuará como fonte das experiências e dos estímulos para o aprendizado (dinâmico) da língua, o que inclui as formas de discursivização em contextos reais de interação”.

Assim, a perspectivação conceptual – como é explicada por Gonçalves-Segundo (2017) a partir do trabalho de Croft (2012) –, pode ser descrita a partir de três princípios gerais: 1. Está direcionada aos objetivos dos interlocutores no discurso; 2. é limitada pela natureza da realidade que restringe a perspectivação conceptual ou, no mínimo, favorece mais algumas perspectivas em detrimento de outras; 3.

está limitada pelas convenções culturais de uma comunidade de fala, o que orienta a escolha dos itens lexicais que passam a ser utilizados.

Com base nesses trabalhos, percebemos que há interrelação entre a perspectivação conceptual (cognitiva), que explica a estruturação semântica de uma experiência materializada em enunciados e o

[...] processo de (re)construção da significação, com base na relação entre as pistas que a linguagem oferece/dispõe e os processos dinâmicos de ativação de conhecimento enciclopédico, episódico, sensório-motor e afetivo, que sustentam e possibilitam a produção e a interpretação. (GONÇALVES-SEGUNDO, 2017, p. 93).

Diante disso, para perspectivar uma questão, diferentes capacidades argumentativas são requeridas, entre elas destacamos:

- analisar uma questão;
- selecionar uma perspectiva;
- focalizar os aspectos escolhidos entre vários outros;
- assumir um modo de dizer a partir da avaliação da comunicação alheia etc.

Essas capacidades de linguagem são exigidas de cada sujeito que participa de uma interação argumentativa, mas precisam ser ensinadas. As capacidades que precisam ser aprendidas para que se possa participar de situações argumentativas estão vinculadas a cada cultura ou grupo social localizados em espaços e tempos variados, por isso é tão importante realizar um trabalho escolar apoiado no cotidiano dos estudantes.

Distinções entre capacidade e competência argumentativas

Perspectivar um assunto e promover a *tematização* dele por meio de questões são duas capacidades argumentativas que, entre outras,

podem ser desenvolvidas na escola, a partir de atividades específicas que podem estar associadas a competências argumentativas. Mas o que são capacidades e competências argumentativas? Há diferenças entre esses dois termos? Como é possível articulá-las?

Na área da Educação, há algum tempo, o conceito de competência tem sido utilizado para orientar tanto práticas formativas quanto procedimentos de avaliação educacional e profissional, como explica Roegiers e De Ketele (2004), entre muitos outros. Como circulam no meio acadêmico variados trabalhos que assumem perspectivas bastante distintas para esse conceito, optamos aqui por assumir uma delas: a competência argumentativa é uma atividade discursiva, ou seja, uma atividade de linguagem que ocorre entre sujeitos e pode ser observada quando são mobilizadas as capacidades argumentativas que possibilitam relacionar o saber ao fazer em uma circunstância específica, que se apresenta como um desafio.

Essa sintética definição, associada ao trabalho que pode ser realizado em ambiente escolar, indica que essa noção de competência busca superar uma visão estritamente cognitivista ou vinculada apenas à avaliação dos estudantes. Isso porque se pretende tornar possível concretizar práticas de linguagem que promovam a construção de conhecimentos e a motivação pessoal, além de possibilitar a consolidação de uma sociedade democrática, o que ainda requer o planejamento de um trabalho voltado à promoção de ações éticas em sociedade.

Ao refletir acerca da especificidade da competência argumentativa, propomos observar que essa noção está vinculada a uma produção discursiva, marcada pela assunção de posições enunciativas que decorrem dos lugares sociais ocupados pelos sujeitos, e considera tanto as relações com o outro (eixo da situação) quanto os desacordos (PLANTIN, 2008). A produção discursiva, então, articula, ao longo da realização das atividades, diversas capacidades de linguagem, relacionadas ao projeto ao qual está ligada (eixo do tempo) e aos objetos culturais e semióticos que se organizam em função da dialética própria

do confronto de ideias, desencadeado por uma questão argumentativa (eixo da integração do dizer).

Como se quer distinguir competência de capacidade argumentativa, insistimos na necessidade de entender que a *competência* é sempre situada, pontualmente demonstrada e dependente de uma situação em que seja possível haver confronto de posições; enquanto a *capacidade* é transversal, evolui no tempo, pode se transformar continuamente e não é observável diretamente (ROEGIERS; De KETELE, 2004, p. 50).

Por exemplo, em uma atividade na Educação Infantil, a professora está orientando uma discussão entre as crianças que pretendem as regras que serão definidas para compor os “combinados da turma” no semestre. A cada sugestão elas precisam justificar e defender sua proposta frente aos colegas. Nessa situação, os estudantes precisam demonstrar competência argumentativa na formulação de regras que têm em vista propor à turma e na construção de justificativas que precisaram ser reconhecidas como válidas pelos outros colegas; para tanto, as capacidades de *selecionar ações coletivas* pertinentes para a manutenção de boas relações entre todos; de *comparar as propostas* apresentadas para se posicionar frente a elas e de *expressar as próprias posições* favoráveis ou discordantes, são mobilizadas para que cada um possa colaborar com a produção final. A competência argumentativa pode ser observada quando a lista de combinados da classe estiver concluída (situação concreta e pontual), já as capacidades argumentativas mobilizadas podem ser necessárias em outras situações não apenas escolares e, a depender das oportunidades de vida, podem ser mais recorrentes o não (evoluem com o tempo).

A partir dessa situação, notamos que os sujeitos precisam ter condições de usar a linguagem em variadas situações comunicativas, para que possam transformar e ampliar uma *capacidade argumentativa*, pois o dizer de um ao outro, mesmo quando não é realizado presencialmente, é uma construção discursiva elaborada de maneira organiza-

da segundo as circunstâncias vigentes, o que permite a eles constituir um modo específico de expressar e agir no mundo (AZEVEDO, 2016).

Nesse modo de processar a linguagem, o sujeito depende das relações sociais vigentes, pois a interação na/pela linguagem, relacionadas aos objetos e eventos culturais, por uma reconstrução psicológica, transforma esse processo interpessoal em um processo intrapessoal. Ou seja, ao longo do processo de internalização de conhecimentos provenientes das interações, ocorre o desenvolvimento cognitivo das funções superiores, como foi explicado por Vygotsky (2007), isto é, acontece a formação de conceitos, que tem início nas relações entre os sujeitos e a sociedade (AZEVEDO, 2016).

Em perspectiva interacional, a **capacidade argumentativa** não apenas mobiliza o que foi construído sociocognitivamente, como depende das práticas de linguagem constituídas social e historicamente, por isso requer uma maneira específica para compor as ideias e os pontos de vista. Desse modo, definimos a “capacidade argumentativa” com base em uma tríade: (1) é uma condição humana identificada por uma atividade cognitiva e social, que possibilita inter-relacionar a linguagem verbal às representações dos objetos do mundo; (2) é uma ação de linguagem, que decorre de uma posição discursiva que se opõe a outra, o que gera uma relação de interdependência entre os sujeitos implicados na argumentação, uma vez que é preciso avaliar a posição do outro antes de decidir qual posição será assumida, sobretudo quando há polarização de ideias; (3) é uma expressão discursiva, que se realiza em um determinado lugar e momento histórico, por isso é reconhecida como um acontecimento particular, “que se alinha às regras que estabelecem as condições para sua manifestação e compreensão, o que implica a articulação de raciocínios e de emoções” (AZEVEDO, 2016, p. 175).

Por sua vez, a **competência argumentativa** é compreendida como uma ação discursiva que se desenvolve em situações específicas, circunscritas à oposição de posições, por isso é determinada pelo

ato realizado e pelas condições de uma situação argumentativa. Isso significa que um conjunto integrado de capacidades e de recursos são articulados quando se quer desenvolver as competências argumentativas dos estudantes. Será preciso planejar tarefas, ou seja, organizar procedimentos didático-pedagógicos que coloquem os sujeitos escolares em situação de análise de momentos históricos e sociais específicos, para que possam assumir posicionamentos discursivos correspondentes às ações que podem realizar em sociedade. Em síntese, para favorecer a elaboração de práticas pedagógicas, propõe-se analisar tais conceitos comparativamente, a fim que o professor possa se guiar na preparação do planejamento.

Quadro 1 - Distinção entre competência e capacidade argumentativas.

Competência argumentativa	Capacidade argumentativa
<p>Realiza-se pela mobilização de capacidades e conhecimentos variados, diante de uma situação-problema, que permite integrar o sujeito aos objetos semiótico-culturais, estimulando a assunção de posições enunciativas e discursivas em práticas de linguagem específicas. Em síntese:</p> <ul style="list-style-type: none"> • articula ações e saberes; • associa-se às condições materiais e simbólicas disponíveis em sociedade; • vincula-se aos lugares ocupados pelo sujeito no discurso; • mobiliza diferentes recursos; • desenvolve-se no eixo das situações. 	<p>Desenvolve-se por meio de um processo relacional que advém das relações sociais. É relativamente estável e reprodutível nas diversas áreas do conhecimento. Não existe em sentido puro, pois se manifesta por meio de algum conteúdo associado às situações historicamente marcadas. Define-se por três indissociáveis elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • é uma condição humana (atividade social e cognitiva); • é uma ação de linguagem que se articula à oposição discursiva e gera interdependência entre os sujeitos; • é uma expressão discursiva apoiada em um já-dito e alinhada às coerções sociais. <p>Ademais, possui caráter integrador e desenvolve-se no eixo do tempo.</p>

Fonte: Azevedo (2013; 2016).

O Quadro 1 indica que, embora possam ser interrelacionadas, competências e capacidades argumentativas possuem especificidades. A competência argumentativa depende da existência de uma situação-problema específica que possa desafiar os estudantes a mostrar o que conseguem realizar, isto é, faz o sujeito agir no eixo das situações, de uma determinada maneira, conforme as exigências próprias das circunstâncias. Se o estudante é colocado em uma situação em que ele pode se candidatar a ser representante de classe, e tem interesse nisso, precisará combinar seu objetivo a uma série de ações para que possa ser escolhido pela turma (PIRIS, 2020).

Para participar dessa situação, certos procedimentos de argumentação são requeridos (VIGNER, 1997), visto que o estudante precisará realizar as ações que mobilizam, por exemplo, as capacidades argumentativas de *elaborar propostas* que possam contar com a adesão de outros colegas, de *saber justificar* as proposições frente ao outro, de *tomar a defesa* de um ponto de vista entre tantos possíveis, de *formular*, antecipadamente, *uma hipótese de possíveis objeções* por parte de alguns colegas da classe e ainda de apresentar as propostas com simpatia à turma.

Observamos, então, que a capacidade argumentativa se desenvolve ao longo do tempo e integra três elementos: a condição humana, a ação de linguagem e a expressão discursiva, desde que sejam criadas condições para o exercício dela. Ou seja: o sujeito precisa ao longo da vida passar por atividades que promovam o uso das capacidades, e isso pode acontecer tanto em situações escolares quanto em situações de vida menos formais.

Demarcamos aqui que a argumentação integra diferentes capacidades argumentativas, requeridas em diferentes ambientes sociais, por isso entendemos que as capacidades argumentativas dos estudantes estão vinculadas às capacidades dos educadores, que são os responsáveis por planejar e criar oportunidade para que os discentes possam se desenvolver. Cabe ao docente prever o que será aprendido

e analisar os meios para que os estudantes possam ampliar suas aprendizagens, considerando o conjunto abrangente e heterogêneo de saberes necessários para haver progressão das capacidades, isso exigirá ainda a identificação dos saberes enciclopédicos e escolares que são pertinentes à argumentação, como também dos saberes construídos em família ou na sociedade antes do ingresso na escola.

Em função disso, Azevedo (2016) afirma que as capacidades argumentativas de docentes e discentes estão articuladas. O fato de os professores manifestarem a necessidade de ampliar as próprias capacidades, em variados eventos acadêmicos e formativos, para conseguirem compor práticas escolares eficientes no ensino da argumentação na escola, indica que há a percepção disso e o desejo de reforçar seu autodesenvolvimento.

A organização de práticas escolares é própria do ofício do professor, mas não lhe pertence por inteiro, visto que sempre haverá um traço cultural *compartilhado* em sua composição. Sacristán (1999) explica que dada sua complexidade, a prática de ensino congrega *pressupostos* e *motivos* que a dirigem às *formas de fazer*, por isso o professor precisa ampliar a compreensão que tem da argumentação para que saiba selecionar os conteúdos, organizar as ações e encontrar os modos mais adequados para mediar as aprendizagens.

Notamos que a prática escolar destinada a ensinar a argumentar não é, ou não é somente, uma técnica derivada de um conhecimento sobre uma forma de fazer; “não é só o exercício e a expressão de destrezas individuais, nem se circunscreve, exclusivamente, às salas de aula; ela vai além das ações dos professores e estudantes” (SACRISTAN, 1999, p. 95), pois precisa integrar um conjunto bastante amplo de elementos. Assim, saber ensinar a argumentação requer do professor não ficar restrito à sua condição atual, por vezes limitada à formação inicial de professor generalista ou especialista em um componente curricular, pois a prática pedagógica destinada a esse objetivo exige a articulação de conhecimentos construídos ao longo da histó-

ria ocidental e da cultura local. Isso significa que esse tipo de prática será dirigida e motivada não somente pelos conhecimentos científicos como também pelos conhecimentos de mundo, experienciais, relacionais etc.

Se o objetivo do professor é desenvolver a capacidade argumentativa de *perspectivar um assunto*, o planejamento de atividades precisará prever situações argumentativas em que os estudantes possam, a partir de uma pergunta ou questão, interagir e assumir posições diante do outro. Isso possibilitará a eles desdobrar o assunto em várias perspectivas, isto é, em pontos de vista diferentes em torno do tema que está sendo discutido. Como as perspectivas dependem da tematização que ocorre quando uma questão orienta uma reflexão, isso precisará ser compreendido a partir de situações concretas como se vê na indicação encontrada a seguir.

NA PRÁTICA

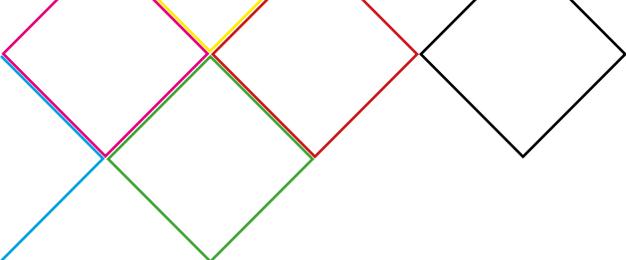
Como o problema do bullying é crescente no país¹, é possível colocá-lo como assunto em questão. Primeiramente, é preciso construir uma pergunta. Por exemplo: fazer bullying é o mesmo que realizar uma brincadeira? Nesse caso, entre tantos temas que poderiam ser abordados, optou-se por proporcionar aos estudantes a possibilidade de avaliar as ações que são praticadas pelas próprias crianças e **jovens**.

1 Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021 mostraram que a prática do bullying ainda é uma realidade no Brasil. De acordo com o levantamento, aproximadamente 23% dos estudantes contaram ter sido vítimas da prática, sendo alvo de provocações feitas por colegas. Além disso, a pesquisa mostrou ainda que um em cada dez dos adolescentes entrevistados – um total de 188 mil jovens – já se sentiu ameaçado, humilhado e ofendido no ambiente das redes sociais ou aplicativos, o que configura o cyberbullying. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-09/ibge-um-em-cada-dez-estudantes-ja-foi-ofendido-nas-redes-sociais>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Para que os estudantes desenvolvam a capacidade de “perspectivar um tema”, uma situação argumentativa precisa ser planejada. Se houve casos de cyberbullying na escola, por exemplo, seria possível propor a organização de ações para esclarecimento e prevenção em redes sociais ou aplicativos que favoreçam trocas de mensagens, realizadas pelos próprios estudantes. Inicialmente, é possível articular a discussão do assunto para que possam ser selecionados temas de referência para as ações. Os estudantes podem se dividir em frentes de trabalho, para cada uma abordar um tema distinto, como: distinção entre os tipos de bullying para que sejam compreendidas as características típicas do cyberbullying; justificativas que são usadas na tentativa de justificar esse tipo de prática; lugares em que esse tipo de bullying costuma ser praticado e como isso acontece; meios para combater esse tipo de bullying etc., pois essas temáticas possibilitam aos estudantes tratar do tema em diferentes perspectivas e ainda assumir posições discursivas.

Como a finalidade é engajar os estudantes em uma ação de combate ao bullying na escola e em redes sociais, sugere-se a produção de **cards** que possam ser produzidos por eles próprios e colocados em circulação em grupos de Whatsapp, no Instagram ou Facebook **etc.**

Desse modo, a produção dos **cards** pelos estudantes configura-se como uma situação concreta que permitirá ao professor observar se os estudantes demonstram competência argumentativa e, para isso, eles precisam mobilizar variadas capacidades argumentativas, especialmente a de perspectivar um assunto colocado em questão.



QUESTÃO 4

Como justificar uma posição diante do outro?

Para começo de conversa...

Desde a Antiguidade, os estudiosos da retórica já ensinavam que as pessoas só argumentam quando têm opiniões diferentes sobre algo, ou seja, quando há o desacordo, pois, do contrário, não haveria razão para argumentar. Aprendemos também que argumentar não é apenas insinuar ou manifestar objeção sobre algum ponto diante do outro ou de um público, uma vez que é preciso aprofundar e desenvolver tal objeção, apresentando razões para justificar o porquê da discordância, o que é bem diferente de simplesmente atacar o ponto de vista do outro para impor o seu, como acontece, por exemplo, neste diálogo entre as personagens Mafalda e Miguelito¹:

Miguelito:

- E se for verdade que a gente nasce do repolho?
- Quem disse que a história da cegonha é a verdadeira e a do repolho é a falsa?

1 QUINO, Joaquín Salvador Lavado. *Toda Mafalda*: da primeira à última tira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Tiras 448 e 449.

– Afinal de contas, o repolho tem tanta validade científica ou mais do que a cegonha.

Mafalda:

– E onde iam arranjar repolhos para os esquimós nascerem, Miguelito?

– Os esquimós são a melhor prova de que são as cegonhas que trazem a gente, Miguelito.

– Se a gente nascesse no repolho, não podia existir esquimó, ou você acha que nos polos tem repolho?

Miguelito:

– Sei lá eu? Com esse tal de mercado comum!...

Miguelito e Mafalda argumentam sobre a origem da vida humana e buscam responder à questão *de onde nascemos?* apresentando duas teses concorrentes: a do repolho e a da cegonha. Nessa troca argumentativa, nenhum dos dois apresenta argumentos que justifiquem suas teses, pois, de um lado, Miguelito limita-se a questionar a validade da tese da cegonha e, de outro lado, Mafalda dedica-se a refutar a tese do repolho, para impor a sua tese: *Portanto, como é falsa a tese do repolho, é verdadeira a tese da cegonha.*

Qualquer pessoa com conhecimentos sobre reprodução humana sabe que a tese de Mafalda é ingênua, apesar de sua argumentação astuciosa. Então, a lição bem-humorada de Quino poderia assim ser formulada: quantas vezes nós, tomados de razão, mas sem apresentá-las efetivamente, não argumentamos sobre qualquer assunto com a mesma ingenuidade de alguém que acredita na cegonha?

Resumo

Neste capítulo, enfatizamos a relevância da justificação no ato de argumentar, detalhando suas características, para aproveitá-las em favor de propostas de ensino de argumentação.

Depois de explicar que a razão não está à serviço de verdades absolutas, mas da justificação de posições numa interação discursiva que apela à racionalidade tanto de quem apresenta os argumentos quanto de quem interage com eles, comentamos como a consistência dos argumentos é distintamente formada quando argumentamos para defender ou rejeitar crenças e valores (argumentação epistêmica) e quando argumentamos para tomar uma decisão coletiva sobre algo a se fazer (argumentação prática).

Considerando a necessidade de criar conteúdos de ensino-aprendizagem próprios de argumentação, apresentamos a noção de capacidade argumentativa, dando destaque à capacidade de justificar uma posição diante do outro numa argumentação. Por fim, detalhamos oito procedimentos que devem ser mobilizados para realizar a justificação, de modo a ajudar o professor a selecionar conteúdos de seu planejamento de ensino.

Objetivos deste capítulo

- Distinguir razão, justificação e argumentação;
- Compreender que justificar é uma capacidade argumentativa;
- Conhecer os procedimentos da justificação na argumentação;
- Situar os procedimentos de justificação no planejamento de ensino.

Justificar é oferecer razões e apelar à racionalidade do outro

A argumentação é a atividade pela qual se busca levar o outro a assumir uma posição, oferecendo-lhe razões (argumentos) para mostrar a sua validade ou a sua boa fundamentação. A argumentação envolve pessoas, é um fenômeno social e uma atividade em que as pessoas buscam exercer influência sobre as outras, por meio de justificações em favor da posição defendida, afigurando-se como uma atividade relacionada ao raciocínio (OLÉRON, 1985).

No entanto, não se trata de associar a ideia de razão à ideia de verdade, mas de compreender que a razão desempenha um papel no plano da ação e dos valores. A argumentação é um tipo de racionalidade assentada “na solidariedade existente entre argumentação, crítica e justificação” (GRÁCIO, 1993, p. 52), em que “raciocinar não é calcular, mas ajuizar e decidir” (GRÁCIO, 1993, p. 55).

Pode-se dizer, portanto, que argumentar é oferecer razões para justificar afirmações que alguém apresenta a outra pessoa ou grupo social, de modo que justificar uma razão é tentar mostrar que ela está correta. Some-se a isso a dimensão interacional da argumentação, pois, na troca argumentativa, oferecer razões é prestar contas de nossa racionalidade perante o outro, ao mesmo tempo que apelamos à sua própria racionalidade (BERMEJO-LUQUE, 2013).

Ainda que manifestada em textos produzidos por um único falante, a argumentação se instaura na interação, a partir do ato de duvidar, de questionar, que é a reação de uma pessoa que se recusa a ratificar um turno de fala, o que a coloca diretamente no ato de argumentar, isto é, de “desenvolver um discurso de justificativa” (PLANTIN, 2008, p. 64). Na atividade argumentativa, o ato de duvidar ou de questionar não se sustenta espontânea e desinteressadamente (como um “porque sim” ou um “discordo”), pois requer que a pessoa justifique suas reservas, “desenvolvendo quais são suas razões para duvidar, seja manifestando argumentos orientados para outro ponto de vista, seja refutan-

do as razões dadas em sustentação da proposição original” (PLANTIN, 2008, p. 64).

De modo geral, um argumento é formado com base numa relação entre premissas e conclusão, cuja natureza varia de acordo com a finalidade de cada prática social argumentativa. Quando argumentamos com o outro acerca de ideias diferentes que temos a respeito de qualquer assunto disputável, estamos participando de uma argumentação epistêmica. E, quando nosso objetivo na argumentação é chegar a uma decisão comum para todo o grupo, estamos numa argumentação prática.

Pormenorizando, a argumentação epistêmica visa ao convencimento, que “está atrelado a processos de formação ou revisão de crenças, bem como de rejeição de crenças anteriores” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019, p. 111), e seus argumentos são formados pela relação entre premissas² e conclusão. Por outro lado, a argumentação prática visa à persuasão e está ligada ao esforço para “[...] decidir favorável ou desfavoravelmente a projetos de mudança no curso da realidade [...]” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019, p. 112). Assim, os movimentos argumentativos distinguem-se, pois a argumentação epistêmica dirige-se a uma conclusão, enquanto a argumentação prática busca uma proposta de ação (GONÇALVES-SEGUNDO, 2019).

Saber como a relação entre premissas e conclusão se comporta numa argumentação epistêmica e numa argumentação prática é um fator muito importante para compreender o funcionamento da argumentação em diferentes práticas sociais e ensinar-aprender a construir argumentos que justificam posições perante o outro seja na discussão sobre saberes e valores ou na deliberação sobre ações concretas.

2 Desde os estudos da argumentação na Grécia antiga, entende-se “premissas” como afirmações que têm como função justificar, sustentar, defender, dizer o porquê da conclusão.

Justificar uma posição é uma capacidade argumentativa que deve ser ensinada

Dolz e Schneuwly (2004) propõem agrupar os gêneros discursivos com base em três critérios: (1) domínio social de comunicação, (2) aspectos tipológicos e (3) capacidades de linguagem dominantes. Tal proposta permite compreender que, no caso dos gêneros reunidos no agrupamento argumentar, as pessoas (1) discutem problemas sociais controversos, (2) compõem textos tipologicamente argumentativos e (3) mobilizam as capacidades sociocognitivas (operações mentais) de sustentação (justificação), refutação e negociação de posições, isso em qualquer gênero do argumentar: carta de leitor, carta de reclamação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, resenha crítica, artigos de opinião etc.

Trata-se de uma proposta de elaboração de currículo para ensino de língua materna baseada no “postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51), de modo que os gêneros não se repetem, mas os domínios sociais, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem são retomados ao longo de todo o processo de escolarização por meio de novos gêneros, estes mais complexos e sofisticados do que os anteriores.

Do ponto de vista histórico-cultural, o processo de desenvolvimento dos sujeitos em práticas de linguagem argumentativas ocorre no interior de uma situação de comunicação específica por meio da qual ocorre “um processo interpessoal, oriundo das relações sociais, mas que constitui cada sujeito, quando é transformado em um processo intrapessoal” (AZEVEDO, 2016, p. 173). Em outras palavras, a aprendizagem da argumentação se dá no jogo entre o processo de relações interpessoais, que ocorrem em eventos culturais, para depois ser incorporado no processo intrapessoal de reconstrução de comportamentos culturais. Desse modo, a experiência em distintas e recor-

rentes interações argumentativas é o que integra os estudantes a um modelo cultural de argumentação, enquanto os constitui como sujeitos capazes de participar de práticas argumentativas partilhadas e reconhecidas sócio-historicamente (PIRIS, 2021).

É importante ter em mente que os estudantes já chegam na escola com certas capacidades argumentativas, sendo que o papel do professor é, neste caso, ajudar a aprimorar tais capacidades. Por exemplo, na questão “Como assumir posições ao argumentar?”, apresentamos o caso da criança Ayla, que, com aproximadamente 5 anos, oferece razões que justificam sua posição assumida, manejando recursos argumentativos que garantem a progressão da interação argumentativa, para além da mera objeção ou opinião sem justificativas.

A menina Ayla não é um caso isolado, então precisamos conhecer mais nossos estudantes e diagnosticar as capacidades que trazem consigo mesmos antes de começar nosso trabalho em sala de aula. Ademais, essas argumentações cotidianas, que hoje em dia podem ser encontradas nas redes sociais, têm o potencial de revelar quais são as capacidades argumentativas que as crianças mobilizam para alcançar seus objetivos em situações concretas de interação, de modo que a escola não precisa esperar o estudante chegar no 5º ano do Ensino Fundamental, para poder ter a chance de justificar, de produzir um discurso de justificação e, enfim, para argumentar, tal como concebe a BNCC ao mencionar uma única vez a palavra “justificar” nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no 5º ano do componente curricular de Ciências – (EF05CI07) Justificar a relação entre o funcionamento do sistema circulatório, a distribuição dos nutrientes pelo organismo e a eliminação dos resíduos produzidos (BRASIL, 2018, p. 341).

Justificar uma posição perante o outro é uma capacidade argumentativa a ser explorada no planejamento de ensino, de maneira que as características dos procedimentos de justificação podem

ser transformadas em conteúdo de ensino-aprendizagem de argumentação (PIRIS, 2021, p. 145).

Procedimentos para justificar posição diante do outro

Para planificar o ensino do argumento no contexto escolar, pensamos num rol de procedimentos para auxiliar o argumentador a saber como justificar uma posição frente ao outro:

1. inteirar-se do assunto em questão que circula num dado grupo social;
2. conhecer as posições que dialogam entre si naquele momento;
3. pesquisar o conjunto de argumentos recorrente ao assunto em questão, ou seja, ao conjunto de argumentos socialmente conhecidos para, de um lado, sustentar uma posição e, de outro lado, refutar essa mesma posição;
4. avaliar os prós e os contras de cada posição, examinando causas e consequências, ganhos e perdas, conforme valores éticos compartilhados socialmente;
5. assumir uma posição diante de um assunto em questão;
6. buscar em fontes confiáveis as razões (os argumentos) que sustentam a posição assumida;
7. construir as razões (os argumentos) que justificam a posição assumida;
8. elaborar a expressão dos argumentos construídos, adequando a linguagem ao auditório e/ou ao parceiro da argumentação e à situação de comunicação.

Os seis primeiros procedimentos são ações que implicam a leitura argumentativa, ao passo que apenas os dois últimos relacionam-se à produção textual. A leitura argumentativa contempla as dimensões interacional e discursiva da argumentação, porque o estudante, quando colocado em interação, pode se integrar a novas realidades comuni-

cativas, perceber que todos os posicionamentos são passíveis de crítica e aprender a avaliar a validade de cada um deles em torno de questões cotidianas, visto que as posições discursivas assumidas estão associadas aos espaços institucionais bem conhecidos ou inusitados.

A leitura argumentativa abrange também o conhecimento dos argumentos que sustentam tanto a tese defendida quanto a tese contrária que frequentemente são apresentados quando um determinado assunto é posto em questão. Trata-se de aprimorar o quadro de referência partilhado pelos argumentadores que serve como um repertório reconhecido de noções e valores comuns. Em outros termos, é o que a antiga retórica já chamava de tópica e o que, numa perspectiva interacional, Plantin (2008) define como argumentário. É necessário destacar que as razões que sustentam tanto a tese defendida quanto a tese contrária recorrentes em um dado assunto em questão não existem em separado, de modo isolado, mas coexistem em uma relação interdependente, construída através dos tempos numa dada sociedade e cultura. Desse modo, a pesquisa e a leitura de textos autênticos sobre um determinado assunto em questão que circula na sociedade não são feitas de maneira desavisada, mas com um olhar voltado para a construção das razões (argumentos) que justificam a posição assumida.

A construção dos argumentos não é uma atividade mecânica, pois exige do estudante a capacidade de fazer uma leitura avaliativa das posições e das razões das diferentes posições que a sociedade oferece a um assunto em questão, com base nos valores éticos compartilhados socialmente. Assim, construir argumentos depende fundamentalmente da capacidade de avaliar outros argumentos e outras posições. Por essa razão, o planejamento de ensino pode prever uma unidade didática destinada a ensinar os estudantes a fazer a curadoria de informação, buscando fontes confiáveis para as razões que sustentam a posição assumida. Dessa forma, a atividade de leitura se mostra como uma prática social de linguagem, pois o estudante mobiliza a leitura para realizar uma ação, não para responder a um questionário

e mostrar ao professor se entendeu determinada passagem do texto, mas para conseguir participar de uma situação argumentativa.

A leitura também passa pela compreensão de certos esquemas argumentativos que são frequentemente mobilizados em determinados contextos sociais. Vale fazer a ressalva de que, durante a troca argumentativa, não há tempo para analisar o argumento do outro, por isso ler com certa fluência esquemas argumentativos é uma das capacidades que os estudantes podem desenvolver, para incrementar as razões que justificam sua posição perante o outro e as que refutam posições contrárias.

Voltando ao caso da menina Ayla, seu discurso mobiliza, entre outros, o argumento pragmático, que é um esquema de raciocínio causal que visa a apontar as consequências danosas geradas por uma determinada ação. Assim, do enunciado de Ayla “-- Tem que comprar um batom para mim, porque tinta, ó, não bota na boca”, pode-se depreender o seguinte esquema argumentativo:

- Circunstância motivadora (premissa): *se A não fizer x, B fará y;*
- Relação meio-fim (premissa): *y é uma consequência indesejável para A e B;*
- Proposta de ação (conclusão): *A deve fazer x.*

Há muito ainda o que se pensar sobre o lugar dos esquemas argumentativos no ensino de argumentação, no entanto parece que os relacionar à prática da leitura argumentativa é um caminho promissor.

Por fim, a prática de levantar e construir os argumentos que justificam a posição assumida complementa-se ao procedimento de elaborar a expressão desses argumentos construídos, porque a argumentação se realiza na interação e na comunicação, o que implica um trabalho didático sobre a linguagem, tendo em vista a situação de comunicação, o parceiro da argumentação e as regras dos distintos gêneros argumentativos. Enfim, justificar uma posição requer não apenas oferecer argumentos, mas expressá-los conforme a situação de comunicação.

NA PRÁTICA

A fim de colaborar com as práticas pedagógicas que podem ser realizadas no Ensino Fundamental, sugerimos conhecer a experiência a seguir para explorá-la em classe. O ponto de partida da atividade acontece com a leitura de uma notícia³.

Em Presidente Dutra, 307km de São Luís do Maranhão, crianças estavam brincando de bola na rua, quando uma vizinha confiscou a bola, porque ela já estava incomodada com o barulho das pancadas em seu portão. Para resolver o problema, as crianças foram à Delegacia de Polícia e denunciaram a vizinha. O Delegado, por sua vez, comprou-lhes uma bola nova e advertiu as crianças a tomar mais cuidado com o portão da vizinha. A TV Centronorte fez uma matéria com as crianças e o Delegado, o que deu visibilidade ao caso e despertou, nas redes sociais, uma divisão de posicionamentos em defesa das crianças e da vizinha.

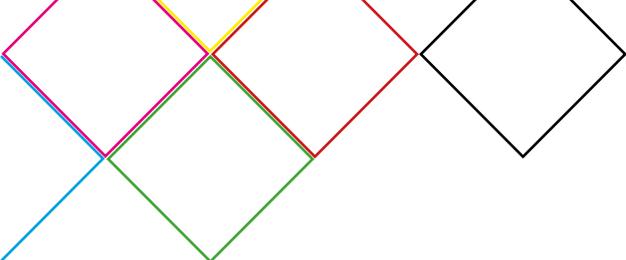
No vídeo que repercutiu a notícia, podemos notar que as crianças reconheceram que a situação poderia ter sido resolvida com mais diálogo e não haveria necessidade de terem ido à Polícia. Tal como noticiada em rede televisiva do Maranhão, essa situação pode ocorrer em qualquer outro lugar, inclusive com a gente mesmo. Para pensar nos argumentos que poderiam justificar a posição das crianças perante a vizinha, indicamos propor aos estudantes também pensar: em quais argumentos a vizinha poderia apresentar para justificar sua posição?

Após a reflexão inicial, que pode acontecer por meio da interação verbal com o registro das razões que apoiam a posição das crianças e as que apoiam a da vizinha, os estudantes podem pensar

3 Crianças denunciam para polícia que vizinha confiscou a bola e tiveram solução inusitada. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uTQq41cVfWw&ab_channel=SYSTEMACENTRONORTE. Acesso em: 04 abr. 2022.

em outras situações cotidianas vividas para tentarem formular justificativas para posicionamentos distintos.

A prática continuada desse tipo de atividade possibilita criar familiaridade dos estudantes com o procedimento de selecionar premissas para apoiar determinadas conclusões, o que colabora com a argumentação em variados gêneros do discurso.



QUESTÃO 5

Como assumir posições ao argumentar?

Para começo de conversa...

Sabemos que a competência geral n. 7 da Base Nacional Comum Curricular propõe o desenvolvimento da argumentação que deve ter como base “fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista [...] com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo, com os outros e com o planeta” (BRASIL, 2018, p. 9).

Damaceno e Azevedo (2017), antes mesmo da publicação final do documento, salientaram dois pontos importantes sobre o ensino da argumentação proposto na BNCC. O primeiro é que o documento expõe a necessidade de o estudante saber argumentar e de tomar decisões diante de situações individuais e coletivas, porém não detalha o conceito de argumentação que está sendo adotado. O segundo ponto é a demarcação da necessidade de incluir o ensino da argumentação na Educação Básica sem que haja, no contexto educacional atual, formação inicial específica para os educadores que atuam na área.

Se a BNCC não especifica o sentido do termo argumentação que deve ser adotado e se os educadores não recebem uma formação inicial para realizar o ensino da argumentação na Educação Básica, esse escopo pode ficar restrito ao treino para as provas de vestibulares e para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), sem muitas opções para o ensino da argumentação acontecer nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O ensino da redação dissertativa nas práticas escolares é válido para certos objetivos, contudo, há riscos de se restringir “a um único modelo de argumentação, impedindo, assim, a aprendizagem de estratégias e procedimentos variados” (AZEVEDO, 2015, p. 48).

Se se quer trabalhar em prol da promoção de práticas discursivas na escola e fora dela, que levem em conta as condições próprias do contexto sócio-histórico, as estratégias de persuasão e as posições ideológicas em jogo, entendemos ser preciso discutir algumas questões: (1) que definição de argumentação está sendo levada em consideração? (2) como os estudantes podem assumir posições ao argumentar na vida e na escola? (3) como é possível construir um posicionamento diante do outro em torno de fatos cotidianos? (4) qual o papel do professor e da escola no processo de negociação de ideais e no desenvolvimento de capacidades argumentativas?

A fim de auxiliar os professores na consecução de práticas de ensino alinhadas à argumentação, este capítulo discutirá aspectos teórico-práticos que podem servir de referência para a composição de práticas escolares.

Resumo

Este texto apresenta princípios orientadores para a prática de inclusão do ensino da argumentação na escola a partir de situações

cotidianas vivenciadas por crianças. A argumentação é, aqui, compreendida como uma prática social e discursiva da linguagem. Nessa concepção, os atores da interação argumentativa discutem uma questão de cunho prático ou epistêmico, apresentam razões e justificativas, bem como expõem perspectivas diferentes que cooperam (e não competem) com a progressão da discussão (PIRIS, 2021).

Depois de mencionar o conceito de argumentação adotado, este capítulo pretende auxiliar professores a propor práticas de linguagem atreladas ao ensino da argumentação na Educação Básica.

Objetivos deste capítulo

- Discutir a definição de argumentação adotada;
- Definir quais movimentos argumentativos são realizados para se posicionar diante de um interlocutor e de fatos cotidianos;
- Analisar um evento cotidiano que envolve uma prática argumentativa em situação familiar;
- Debater a relevância do papel do professor e da escola no processo de ensino e de aprendizagem da argumentação.

Conceito de argumentação em práticas escolares

A argumentação é uma atividade social e discursiva que utiliza diferentes recursos para desenvolver razões e justificativas sobre um fato¹, defender um posicionamento ou um ponto de vista que pode ser construído, negociado, e pensado por meio de perspectivas divergentes (CHIARO; LEITÃO, 2005). Para isso, é importante considerar o interlocutor que se quer atingir e qual o objetivo da argumentação, pois, ao defender um posicionamento, novas perspectivas vão surgindo para subsidiar processos de negociação, de defesa de argumentos e de contra-argumentos, que podem promover um acordo de posições.

Ao se posicionar diante do outro, realiza-se um movimento que envolve três aspectos, que passam a ser destacados.

(1) A leitura argumentativa – que se apoia na realização de “variadas práticas de leitura em sociedade que solicitam dos sujeitos compreender as posições enunciativas, os argumentos construídos por meio de diferentes recursos [...], depreendidos por meio da compreensão dos discursos” (AZEVEDO; REIS; MONTE, 2021, p. 111). Trata-se de um tipo de leitura que está fundada na ideia de que o sujeito, ao reconhecer algo como problemático, consegue identificar o assunto em questão e as alternativas cabíveis a cada discussão (GRÁCIO, 2010). Essas alternativas alinham-se às escolhas que fornecerão elementos para as interações e que proporcionam a formulação de razões para sustentar posições que se pretende defender.

(2) A exposição de perspectivas – que se configura em uma “situação argumentativa² típica, ou seja, quando é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta” (PLANTIN, 2008, p. 64). Assim, ao identificar o assunto em questão, o sujeito necessita ser capaz de formular justifi-

1 O fato se relaciona ao que é de comum acordo entre todos, mesmo tendo a possibilidade de ser questionado (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014).

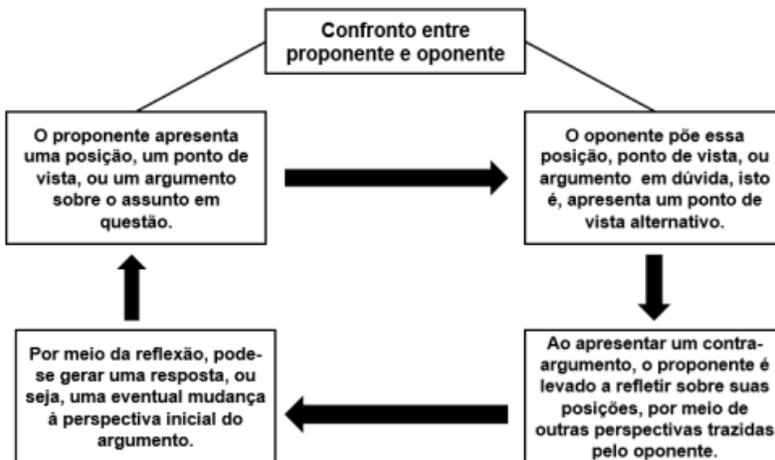
2 Retomamos que a situação argumentativa acontece quando os parceiros que se engajam no ato de argumentar realizam atos argumentativos distintos, como propor, opor-se e duvidar (PLANTIN, 2008).

cativas para defender um posicionamento, levantar dúvidas ou refutar ideias. Na interação argumentativa, ao levantar uma dúvida, o interlocutor se sente obrigado a defender o seu ponto de vista (PLANTIN, 2008). Isso significa dizer que os participantes de uma discussão se esforçam para fundamentar a sua posição, por meio de razões construídas a partir do uso de diferentes recursos linguístico-discursivos.

(3) A assunção de posições – que corresponde à ideia de o sujeito, participante da argumentação, necessitar assumir posições, sejam elas favoráveis ou contrárias à problemática em questão (GRÁCIO, 2009). É possível perceber que a interação argumentativa “[...] mobiliza os interlocutores a participarem das práticas de linguagem oferecendo razões para apoiar uma posição favorável ou contrária em relação ao assunto em questão, segundo regras pré-definidas em condição de igualdade aceitas pelos participantes” (AZEVEDO; REIS; MONTE, 2021, p. 115).

Esses três elementos permitem compreender a existência de um procedimento analítico alinhado à mudança de posição dos sujeitos e ao processo de argumentação, conforme a Figura 2.

Figura 2 – Processo díptico de argumentação.



Fonte: Elaboração de Vanesca Leal conforme Chiaro e Leitão (2005).

O processo de argumentação tem como requisito principal o confronto de opiniões a respeito de um determinado assunto que está em questão. O *assunto em questão*³ é o espaço em que um assunto comum se revela, isto é, refere-se às perspectivas já aceitas, aos valores que são compartilhados ou a argumentos potencialmente aceitáveis. Além disso, o assunto em questão dá origem a diferentes perspectivas, e é por meio dessa divergência de opiniões que o processo argumentativo terá sentido (GRÁCIO, 2013). Assim, a argumentação pressupõe uma eventual mudança de comportamento, como, por exemplo, a aceitação, mesmo que parcial, do argumento indicado pelo oponente (CHIARO; LEITÃO, 2005).

Olhar para esse processo de argumentação como uma dualidade é válido, porém possui limitações, visto que apresenta somente o discurso defendido pelo proponente – aquele que propõe um ponto de vista, e o discurso defendido pelo oponente – aquele que se contrapõe à ideia inicial do proponente. Trata-se de uma visão díptica que não contempla outros atos de linguagem.

A fim de ilustrar a interação argumentativa em um diálogo, a seguir, registramos um evento do cotidiano que envolve uma prática argumentativa em situação familiar. Esse evento, registrado em um vídeo no *TikTok*⁴, replicado no *YouTube*⁵, acontece entre uma criança, chamada de Ayla, que passa tinta na boca ao invés de batom, e sua mãe, que a repreende por agir dessa forma. Mesmo reconhecendo que a sua ação não é adequada ou aceitável, Ayla discute a situação com a mãe. Como vemos na transcrição abaixo:

[...]

– Eu não pintei o rosto. Eu pintei a boca. – Inicia Ayla.

– Sim, o que foi isso que você pintou na boca? – Pergunta a mãe.

3 A esse respeito, confira o capítulo dois desta obra que trata, especificamente, da diferenciação entre assunto, assunto em questão e como colocar um assunto em questão.

4 Aplicativo midiático utilizado para a produção e para o compartilhamento de vídeos curtos.

5 Site que consente aos seus usuários criarem uma conta, compartilharem vídeos curtos e/ou longos, interajam ao vivo com seus autores através de comentários, entre outras ações.

- Tinta, ué. – Responde Ayla.
- Tá certo isso, Ayla? – Questiona a mãe.
- Não. – Responde Ayla.
- E por que você pintou? – A mãe indaga.
- Porque você... Mamãe, você comprou um batom para mim?
- Argumenta Ayla.
- Não. – Responde a mãe.
- Tem que comprar um batom para mim, porque tinta, ó, não bota na boca. – Justifica Ayla.
- E por que você botou? – Insiste a mãe.
- Porque sim. Você não comprou meu batom. Tem que comprar. E comprar maquiagem, batom e o negócio da bochecha para passar assim (Ayla gesticula, demonstrando como se usa o *blush*). – Conclui Ayla.⁶

A situação cotidiana descrita apresenta uma premissa explícita – a culpa de a criança passar tinta na boca é da mãe, pois ela não comprou o batom e a maquiagem que a criança necessitava. Pode-se observar, também, perspectivas diferentes diante do ocorrido – na perspectiva da mãe, usar tinta na boca não é uma atitude aceitável, por isso a criança deve ser repreendida. Ayla, por sua vez, aceita a advertência materna, entretanto redireciona-a para a mãe, pois a responsável não disponibilizou o recurso correto para ser usado na face da menina – a maquiagem infantil.

Os questionamentos da criança são os responsáveis por recolocar o assunto em questão e fazer com que a interação argumentativa avance. Chega-se à conclusão de que a mãe, por ser aquela que deve suprir as necessidades da criança, é quem deve ser repreendida por não comprar batom, maquiagem e blush. Além disso, infere-se que, ao realizar a compra, a menina não voltará a fazer uso de tinta na boca em outras brincadeiras.

⁶ Fonte: ARQUIVOS, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3mKHigC>. Acesso em: 01 nov. 2021.

O debate entre mãe e filha indica como uma situação argumentativa se compõe: (1) parte de uma questão problemática (pintar a boca com tinta, ao invés de batom, é aceitável?); (2) possibilita a exposição de perspectivas; (3) há interação de perspectivas formuladas pelos participantes envolvidos no diálogo (da mãe: Ayla deve ser repreendida; da criança: a mãe deve ser repreendida); (4) são assumidas posições ao argumentar; (5) há manutenção da interação argumentativa ao longo das trocas de turnos de fala (GRÁCIO, 2009).

O professor Paulo Roberto Gonçalves-Segundo (USP), em uma aula ministrada no curso de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações, na UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), no segundo semestre de 2021⁷, descreveu a interação argumentativa citada, por meio de três premissas e da conclusão proposta por Ayla diante da discussão do assunto em questão (Quadro 2).

Quadro 2 - Argumento por consequência negativa, a partir da situação entre Ayla e sua mãe.

Premissa 1 (expl..): Se a mãe não compra batom, maquiagem e blush, a menina passa tinta na boca.
Premissa 2 (impl.): A menina passar tinta na boca é um efeito indesejável (do ponto de vista da mãe).
Premissa 3 (expl.): Se comprar batom, maquiagem e blush impede a menina de fazer algo considerado negativo (passar tinta na boca), então isso deve ser feito.
Conclusão: A mãe deve comprar batom, maquiagem e blush.

Fonte: Gonçalves-Segundo (2021).

⁷ Essa aula faz parte do programa da disciplina LTA085 – Tópicos Especiais: Fundamentos de análise argumentativa: Toulmin, Walton e Perelman, ministradas pelos professores doutores Eduardo Lopes Piris (UESC) e Paulo Roberto Gonçalves-Segundo (USP).

O Quadro 2 apresenta uma proposta de ação⁸ – “A mãe deve comprar batom, maquiagem e blush”. Essa proposta tem por objetivo apresentar uma alternativa que pode eliminar o uso incorreto de tinta pela criança em outras ocasiões (GONÇALVES-SEGUNDO, 2021). Isso significa dizer que a utilização de um argumento por consequência negativa orienta a mãe a agir de acordo com o impacto que tal atitude pode causar na criança, como, por exemplo, ingerir um produto químico e ter reações adversas que podem variar das mais leves às mais graves.

Diante dessa situação, é possível perceber que, ao agir dessa maneira, a criança confirma que as relações pela linguagem orientaram as duas participantes para uma conclusão encaminhada por Ayla. Na interação entre mãe e filha, o questionamento inicial, voltado a discutir o comportamento da criança, foi invertido para haver dúvidas quanto às atitudes da mãe.

Percebe-se também que a criança não apresenta uma mera opinião acerca do assunto em questão, mas retoma o ponto central da discussão para rebater a fala da mãe, o que promove o avanço da discussão. Isso só é possível porque a mãe garante condições para que a criança desenvolva o questionamento e, assim, participe da situação argumentativa de modo a haver progressão da discussão.

Assistindo ao vídeo da cena, disponível no *YouTube*, ao invés de ler a transcrição das falas, é possível perceber outros mecanismos característicos que compõem a interação argumentativa como, por exemplo, as expressões faciais, os movimentos corporais, o uso de determinados gestos pela criança, “as ênfases do falar, as repetições de ideias e os refrões discursivos, as variações de velocidade no débito verbal, as pausas estratégicas e tantos outros sinais” (GRÁCIO, 2009, p. 107). Esses mecanismos contribuem para a configuração de uma postura desafiadora, não só em relação às ideias em confronto, como ser-

8 Proposta de ação é aquela que orienta o interlocutor “a tomar uma decisão no sentido de intervir na realidade, de forma a reverter a situação vigente, avaliada como inaceitável, indesejável ou aprimorável” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2021, p. 90).

vem para comover, fazer ver e colocar o desejo em ação (BANKS-LEITE, 2019).

De acordo com o que foi exposto, dois pontos são importantes e merecem uma discussão: (1) é possível argumentar em situações cotidianas, visto que, a todo momento e em toda parte, as pessoas lidam com situações problemáticas, necessitam realizar escolhas e tomam decisões apropriadas em formas mutáveis (BROCKRIEDE, 2009); (2) as crianças são capazes de argumentar por meio de narrativas do dia a dia, quando precisam justificar uma tomada de posição de acordo com os seus próprios interesses (GRÁCIO, 2009).

Um estudo prático, realizado por Banks-Leite (1996), confirma que há uma argumentação clara e eficaz em crianças com a mesma faixa etária a qual Ayla pertence. A autora afirma que há mecanismos básicos e específicos implementados para a argumentação nessa faixa etária, pois a argumentação está *na* e *dentro* da língua. Entretanto, Banks-Leite argumenta que esses mecanismos devem ser ampliados em idades mais avançadas, tornando-os cada vez mais complexos, e cita a necessidade de realização de estudos que analisem o discurso espontâneo produzido por crianças, em situações do cotidiano.

Em relação à organização de uma proposta pedagógica para o ensino da argumentação, um pressuposto é identificado:

[...] ensinar a argumentar não significa apenas falar de argumentação em sala de aula, com exercícios de identificação de argumentos, técnicas argumentativas e fatores linguísticos-textuais da argumentação, nem aplicar atividades de leitura e escrita de textos argumentativos, mas integrar essas atividades escolares a um planejamento de ensino que tenha como ponto de partida e de chegada a interação argumentativa em situações de comunicação que educandas e edu-

candos articulem esses conhecimentos sobre argumentação com a prática da argumentação. (PIRIS, 2021, p. 140).

Em alinhamento a essa posição, entendemos que é principalmente na escola que a criança poderá ampliar a sua competência em apresentar seus pontos de vista em diferentes situações comunicativas, sustentar as posições discursivas em razões e justificativas e ser motivada a assumir papéis ativos no processo de argumentação, por meio do uso de variadas capacidades argumentativas (SANTOS; AZEVEDO, 2017).

Para tanto, o professor tem um papel fundamental, visto que só ele pode reservar espaço para a argumentação acontecer em sala de aula. Numa perspectiva didática, é importante planejar e desenvolver atividades nas quais os estudantes “participem de interação argumentativa, em que tenham condições de identificar, reconhecer e avaliar os argumentos, as teses, os pontos de vista” (PIRIS, 2021, p.142). Quando o docente realiza essas atividades, permite que a argumentação seja uma possibilidade pedagógica que dê oportunidade do estudante se desenvolver como sujeito social, político e histórico, além de aprender a construir seus pontos de vista e garantir a obtenção de novos conhecimentos (AZEVEDO, 2021).

Logo, é possível, desde o início da Educação Básica, tomar a argumentação como “um modo de organização da fala em situações em que ela se choca com uma contradição” (PLANTIN, 2008, p. 89-90), ou seja, como uma atividade de linguagem que articula crenças, avaliações, hipóteses acerca das razões para os fatos etc., na configuração de posições, o que serve de base para a construção de visões de mundo e de conhecimentos variados.

NA PRÁTICA

As estratégias didáticas sobre como deve ser o ensino de argumentação na prática, em uma perspectiva da interação, exigem do professor saber como promover a participação dos estudantes em situações argumentativas que apresentem os esquemas de atuação.

Se, por exemplo, focarmos na Educação Básica, os conteúdos e a metodologia podem ser selecionados e preparados de acordo com uma série de passos que os estudantes podem seguir, a saber: (1) identificar o problema; (2) caracterizar a situação inicial; (3) determinar os argumentos: os fatos sobre os quais a fundamentação é sustentada; (4) determinar a conclusão defendida; (5) avaliar criticamente a argumentação (PLANTIN; MUÑOZ, 2011).

Considerando que o professor deseja aplicar uma questão problemática, de caráter mais afetivo para as crianças, uma alternativa seria o tema “animais de estimação”. Com essa temática, pode-se realizar a leitura de duas notícias: (1) Cachorro adora varrer ruas na China⁹; e (2) Cão é forçado a varrer as ruas, enquanto passeia com tutor, na China¹⁰, para, por meio da análise das manchetes, identificar um assunto que pode ser colocado em questão: um cachorro deve varrer ruas, mesmo que seja uma atividade para a diversão pública?

É importante o estudante perceber o viés de cada notícia, uma vez que a primeira manchete interpreta os possíveis sentimentos do cãozinho, o que não é possível saber; enquanto a segunda faz menção à necessidade de se ter leis de proteção aos animais. Para isso, sugerimos recapitular o assunto tratado em cada uma das notícias, o local onde ocorreu e como todas

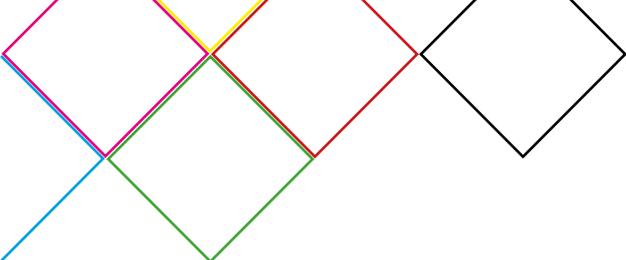
9 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/tabloide/ultimas-/2011/06/13/cachorro-adora-varrer-ruas-na-china.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 08 fev. 2018.

10 Disponível em: <https://www.anda.jor.br/2011/06/cao-e-forcado-a-varrer-as-ruas-enquanto-passeia-com-tutor-na-china/>. Acesso em: 08 fev. 2018.

as ações foram narradas. Em seguida, a depender do desenvolvimento da turma, o professor pode construir duas plaquinhas com cores e numerações diferentes (1 e 2) para os estudantes apresentarem os pontos de vista expostos nas manchetes e se posicionarem em relação a **eles**.

O professor pode questionar as crianças: (i.) qual dos dois títulos apresenta uma opinião contrária ao fato de o cachorro varrer rua? O título (1) ou o título (2)?; (ii.) qual dos dois títulos apresenta uma opinião favorável ao fato de o cachorro varrer rua? O (1) ou o (2)?; (iii.) qual dos dois títulos apresenta uma opinião que combina com o que você pensa sobre o uso de animais no trabalho? O (1) ou o (2)? Assim, ao fazer as perguntas, os estudantes levantarão as plaquinhas com as suas respectivas respostas e poderão justificar, oralmente, a escolha por cada **delas**.

De forma simplificada, pode-se potencializar a produção do discurso argumentativo e estimular os estudantes a refutar, avaliar e defender seus próprios argumentos, para que possam compreender que a argumentação é um fazer, uma prática.



QUESTÃO 6

Argumenta-se em situações polarizadas?

Para começo de conversa...

A sociedade contemporânea é marcada pela diversidade de pessoas em interação, o que contribui para o estabelecimento de diferentes relações sociais e a organização em grupos com distintas identidades. Muitos desses grupos, mesmo não estando oficialmente organizados, estão presentes nas instituições sociais, inclusive a escola. Isto porque, são grupos que compartilham ideias, culturas, valores variados e, conseqüentemente, alguns podem re- futar as concepções defendidas pelos grupos que não comungam dos mesmos processos de identificação, como ocorre na manifestação de terraplanistas em redes sociais, por exemplo.

Nessas relações, quando um grupo se opõe a outro, constitui-se um ambiente extremamente polarizado, como observamos nas disputas entre os que se denominam de extrema esquerda versus os de extrema direita; entre os que são a favor da liberação do aborto versus os contrários a isso; em relação àqueles que são a favor da ditadura versus os contrários a esse modo de governo. Esses poucos exemplos indicam que a defesa de pontos de vista opostos pode se apresentar como inegociável, pois os grupos

passam a estabelecer relações marcadas por desrespeito, intolerância, injúria, falta de diálogo e até por ódio. O agravante é que os grupos não realizam e não estão dispostos a realizar práticas simples de convivência que poderiam diminuir a hostilidade de um pelo outro: pesquisar quais as bases para apoiar o posicionamento defendido pelo grupo oposto, ouvir as posições apresentadas, encontrar fundamentos para confrontar e refutar pontos de vista de modo respeitoso.

Ao considerarmos esse cenário, a questão que norteia este capítulo torna-se ainda mais importante, pois contribui para refletirmos acerca da necessidade de a escola se atentar para as situações sociais polarizadas a fim de desenvolver práticas de linguagem que contribuam para que os estudantes aprendam a respeitar posicionamentos contrários aos grupos de que fazem parte e saibam como refutar ideias alheias em situações extremamente polarizadas. Isso também visa a auxiliá-los a adotar a postura de sujeitos autônomos que conseguem romper com relações pautadas em pontos de vista únicos.

Para tanto, os professores precisam encontrar meios para didatizar as práticas de linguagem de maneira a auxiliar o estudante a reconhecer as marcas de posicionamentos unilaterais e centralizadores, a presença de situações pautadas pela ofensa e pelo ódio, para que possam agir de maneira positiva, com base na escuta, no respeito ao outro etc.

Resumo

Considerando que um dos papéis da escola, como agência de letramento, é desenvolver práticas de linguagem que se assemelhem às situações que ocorrem no cotidiano dos estudantes (KLEIMAN, 2007) e que várias dessas ocorrências são argumentativas (AZEVEDO, 2017), pretende-se, neste capítulo, discutir as singularidades das si-

tuações polarizadas e a importância do docente de língua portuguesa na Educação Básica reconhecê-las e abordá-las em suas aulas, a fim de que possam desenvolver as capacidades argumentativas necessárias para atuarem com autonomia e eficiência, sobretudo quando confrontados por tais situações.

Nesse sentido, primeiramente, apresentamos as características de uma situação polarizada, os fatores que a impulsionam e buscamos responder à questão que intitula este capítulo. Na continuidade, defendemos a necessidade de o ensino de argumentação acontecer com regularidade, para que os estudantes consigam agir frente a situações polarizadas e, em seguida, abordamos o papel do docente nesse processo. Também incluímos algumas sugestões de práticas de linguagem que podem ser desenvolvidas em turmas do Ensino Fundamental.

A fim de respaldar a discussão desenvolvida recorreremos aos trabalhos de Amossy (2017) para tratar de situações polarizadas, de Azevedo (2016) ao discutir o conceito de capacidades argumentativas, e de Silva e Tinoco (2021) e Piris (2021) por destacarem a importância de contribuirmos com o letramento e a argumentação na escola.

Objetivos deste capítulo

- Refletir sobre a necessidade de a escola, enquanto agência de letramento, atentar-se a diferentes situações argumentativas que circulem em seu ambiente;
- Discutir a importância de debater temas polarizados;
- Distinguir situações consensuais, polêmicas e polarizadas;
- Sugerir práticas de linguagem que possibilitem ao estudante participar de situações sociais polarizadas.

Da polêmica à polarização de posicionamentos

Em nosso cotidiano nos deparamos com várias situações sociais que podem ser consensuais ou polarizadas, o que requer dos envolvidos a assunção de posturas distintas. Na primeira situação (consensual), os envolvidos podem confrontar-se frente a uma polêmica, todavia chegam a um denominador comum a fim de solucioná-la, sem que necessariamente haja desacordo entre os envolvidos. Entretanto, na segunda situação (polarizada), parte-se de um tema polêmico que suscita não só diferentes posicionamentos, a defesa e a sustentação deles, mas também mobiliza outras atitudes como a organização em grupos que divergem em relação aos posicionamentos defendidos.

Ao refletirmos, então, sobre a pergunta que intitula este capítulo, entendemos que não é só possível argumentar em situações sociais polarizadas, como é uma necessidade. Amossy (2017) destaca que o dissenso, fruto das situações polarizadas, existe para cumprir certas funções na sociedade, como o enriquecimento dos próprios debates gerados pelas polarizações e o fortalecimento de práticas democráticas. Alinha-se a essa ideia, o ponto de vista defendido por Pacífico (2016) de que argumentar é um direito do cidadão, portanto uma prática democrática socialmente estabelecida, e a escola tem papel essencial no aprendizado desse modo de agir. Além disso, é condição indispensável que os docentes estejam preparados para argumentar em defesa de tais situações e, por conseguinte, possibilitem aos estudantes o exercício da argumentação em variadas condições.

A fim de ampliar a compreensão do que vem a ser uma situação polarizada, é necessário entender, primeiramente, que uma polêmica é um fenômeno verbal com funções sociais, segundo Amossy (2017). Não chegar a um acordo, mas participar de momentos em que há confrontação pública entre diferentes grupos, é um meio de expressar posicionamentos que se fundam em valores comuns.

As polêmicas estão constantemente presentes no cotidiano, todavia podem ser desprezadas em função dos desdobramentos que cada uma pode suscitar, como aquelas que podem decorrer de temáticas voltadas à religião, à política, à sexualidade. Apesar disso, reconhecemos que a polêmica tem subsistido ao longo dos anos, impulsionada principalmente pelas mídias e pelos recursos digitais.

Logo, numa polêmica, marcada pela polarização, não há a intenção de se chegar a um acordo por parte da maioria, pois sua ênfase está no dissenso frente ao posicionamento do outro grupo. Por se entender que o dissenso é tão importante quanto o acordo, como declara Grácio (2016), nem sempre nas interações argumentativas se chega a um consenso e, mesmo assim, o momento pode ser rico e proveitoso. Além disso, as discussões nem sempre ocorrem harmoniosamente, mas permitem práticas de linguagem democráticas entre grupos com posições em contraste.

A polêmica diverge de um debate não só por ter posicionamentos contraditórios, mas porque eles são postos à prova, quando são encaminhados para direções contrárias que se excluem. Em outros termos, em uma argumentação comum temos pelo menos duas respostas possíveis para uma mesma questão argumentativa, porém divergentes. Já em uma polêmica temos posicionamentos contraditórios, em que um exclui o outro. Suscita, portanto, uma polarização, ou seja, o agrupamento em campos antagônicos, que podem desenvolver uma hostilidade mútua.

O que está em discussão na argumentação, então, é o fato de que as regras podem ser questionadas, e o dissenso permite aos sujeitos, por meio da linguagem, atuarem democraticamente. Há, portanto, valores e princípios que fundamentam discursivamente as argumentações que são apresentadas, defendidas, questionadas e, às vezes, repensadas. Por exemplo: a prática de punir estudantes desobedientes com a permanência na classe durante o período de recreio pode ser de-

batida entre os estudantes e professores e suscitar posições divergentes, sem necessariamente se chegar a uma posição negociada.

Logo, é preciso desnaturalizar a ideia de que o principal escopo da argumentação é chegar em um acordo, tendo em vista que a heterogeneidade étnica, cultural, social, linguística etc., que constitui a linguagem, marca também a diversidade do processo argumentativo. Assim, a argumentação, como uma das manifestações da linguagem, constitui-se e é marcada pela heterogeneidade que constitui os sujeitos envolvidos em todas as situações sociais, inclusive nas situações sociais polarizadas.

As polêmicas, portanto, geram polarizações que, segundo Amossy (2017, p. 232) “coloca um ‘nós’ diante de um ‘eles’”, sobretudo quando envolve um público diversificado, dividido em dois grupos que se excluem mutuamente, embora possam compartilhar valores. O atravessamento de valores e princípios que são compartilhados também representam uma relação identitária, que é afirmada em cada grupo. Além disso, as polêmicas permitem suscitar polarizações sem que haja a exclusão de possibilidades de convívio entre as partes que se opõem, ou seja, em um espaço democrático plural, com direito à livre expressão. Defendemos que é possível conviver com a polêmica, como propõe Amossy (2017).

O docente, ciente de que o cotidiano é marcado por variadas polêmicas, que suscitam situações sociais polarizadas, tem a possibilidade de ampliar as propostas de atividades em ambiente escolar, contribuindo para que os estudantes consigam reconhecê-las e saibam argumentar com eficácia, não só por fazerem parte de um determinado grupo, mas por assumirem um posicionamento, com base em argumentos coerentes, justificados por razões, fundados no bem comum e nos valores e princípios que norteiam a polêmica. Assim, os discentes podem superar os interesses individuais, podem avaliar o que é melhor

para a coletividade, mesmo quando há o dissenso, além de aprenderem a exercitar a democracia.

Por considerarmos a argumentação complexa, como afirma Plantin (2008), propomos observar que o próprio movimento interacional é atravessado por práticas culturais enraizadas que precisam ser revistas, como a violência verbal e a manutenção de poder que se dá algumas vezes em detrimento de uma minoria marginalizada.

Desse modo, acreditamos que o ensino da argumentação tem uma função essencial na formação do sujeito argumentador, como também na reflexão contra práticas que não colaboram com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Como defende Freire (1996), como educadores, precisamos agir para que não se mantenha a lógica de opressão e de exclusão.

Por considerarmos que um sujeito não autônomo absorve informações sem refletir e questionar as informações, preocupamo-nos com as situações de polarização que ocorrem em sociedade. Observamos que as representações de um grupo social podem reunir dogmas, o que motiva a refutação dos posicionamentos que não são comungados por esse grupo. Nesse processo de refutação dos posicionamentos de um grupo oposto, pode coexistir mais de um objetivo, por vezes pode haver a intenção de se manter o poder conquistado frente a outras pessoas ou o desejo de desconstruir a imagem do outro por meio de práticas discursivas hostis.

Nessa lógica, distinguir, por exemplo, o que é uma situação consensual, o que é uma situação polêmica ou como as situações polêmicas podem gerar polarizações, auxilia a efetivar práticas de linguagem que motivem o estudante a identificar os perfis dos discursos, a não se silenciar diante de discursos opressores e a não adotar esse tipo de comportamento diante de outros grupos sociais.

Reconhecer as especificidades de discursos polarizados frente às respostas totalmente antagônicas requer dos estudantes o desen-

volvimento de capacidades específicas, como diferenciar respostas possíveis a uma mesma questão de respostas totalmente antagônicas; identificar argumentos que possam ser postos em confronto diante de posicionamentos apresentados; realizar a escuta ativa (com interesse real pelas ideias alheias), assim como a expertise em saber verificar a veracidade de informações, em defender determinados posicionamentos, considerando os valores associados a um determinado grupo e em defender um posicionamento por meio de argumentos coerentes e de modo respeitoso.

Um ponto interessante no processo de ensino e aprendizagem da argumentação em contextos polarizados é atentar-se para o grande volume de informações que circulam em sociedade sobre determinadas temáticas, o que, muitas vezes, ocasiona a desinformação e a rotulação de grupos opostos. Essa prática tem força no movimento inverso, ou seja, ao aderir a uma determinada tese, o indivíduo se apega a ela como parte constitutiva de sua identidade (AMOSSY, 2017) e, por conseguinte, adere ao grupo que compartilha os mesmos valores. Ao apegar-se a uma certa tese e identificar-se com os valores do grupo que a comunga, os movimentos serão favoráveis a ela e contrários às teses de grupos opositores.

Silva e Tinoco (2021), ao dizer que na pandemia a desinformação reverberou bastante, destacam que, por meio dela, ocorreram consequências prejudiciais a toda sociedade, por isso as autoras sugerem considerar haver análises sistemáticas em relação aos tipos de desinformação divulgada, principalmente em redes sociais. As autoras ainda comungam a ideia de que a formação de leitores investigativos e críticos contribui para que os estudantes consigam articular uma contrapalavra, e que a educação seja a chave para a formação de cidadãos aptos a desafiar práticas injustas e representações que não favoreçam a diferentes grupos sociais, pois passamos a consumir menos as visões unilaterais ou radicais que nos tornam mais vulneráveis e podem nos manipular quanto a preconceitos e valores.

Nesse sentido, essas autoras sugerem que os assuntos sejam colocados *em questão*. Diante de algumas temáticas, como os modos de combater a pandemia de Covid- 19, precisamos compreender o porquê de práticas condenadas pela ciência conseguirem não só despertar o interesse e o engajamento da sociedade, mas também acirrar várias tendências ideológicas, “capazes de ampliar a polarização do debate público atual” (SILVA; TINOCO, 2021, p. 41).

Como em uma sociedade democrática posturas como prepotência, opressão, imposição de opiniões, autoritarismo são inaceitáveis, pois se distanciam da prática da argumentação entre os cidadãos, podemos tentar mostrar aos estudantes que o grito e a imposição de um ponto de vista, ao contrário de contribuir para que as pessoas vivam de modo solidário, fortalecem as polarizações, podem ampliá-las ou torná-las extremas.

A título de ilustração, retomamos uma situação polarizada que ocorreu em uma sala de aula do Ensino Fundamental: no período de pandemia da Covid-19, a professora solicitou aos estudantes que deixassem suas câmeras sempre abertas durante as aulas, seguindo as decisões da equipe gestora de uma escola localizada no interior da Bahia. A intenção, ao tomar esta decisão, era evitar a dispersão dos estudantes em virtude de atividades familiares. Todavia, alguns estudantes, inquietos pela situação, começaram a questionar a decisão tomada sem consultá-los. Na ocasião, além de apresentar suas razões para discordar da situação, um dos estudantes realizou uma pesquisa em um site e localizou a lei referente ao direito de imagem e da não obrigatoriedade do uso de câmeras abertas nas aulas e compartilhou no grupo do Telegram da turma. Ao compartilhar a lei com os colegas, ele copiou a imagem da docente e anexou ao lado das informações, além de alegar que se tratava de uma decisão arbitrária.

Diante de tal situação, surgiu uma polêmica entre os estudantes e a turma ficou dividida em dois grupos (os que eram contra a câmera

aberta durante a aula e os que se posicionavam a favor). O ponto polêmico era o uso da câmera aberta nas aulas em plataformas de vídeo. A reação do estudante, ao colocar a imagem da docente associada à lei, em uma composição que foi enviada ao grupo de colegas da turma, para discutir a obrigação da câmera aberta durante as aulas, colocou em questão a decisão da gestão escolar e provocou descrédito em relação às bases legais para ser mantida a proibição. Ao mesmo tempo, o estudante apresentou posicionamentos próprios ao decorrer da aula e no grupo do Telegram, apoiados em valores que fortaleciam o confronto de pontos de vista e os desacordos.

Nesse contexto, o docente pode realizar algumas práticas didáticas e pedagógicas, como: promover atividades que levem os estudantes a argumentarem a fim de compreenderem o dissenso entre os grupos e o porquê de seu surgimento na argumentação; possibilitar a percepção dos valores que estão envolvidos nas interações; identificar outras polêmicas que suscitem polarizações em ambiente escolar.

Ao discutir as situações polêmicas, propomos ao professor destacar que ela gera posicionamentos distintos e que o cerne da argumentação não está na dualidade desses posicionamentos (sim ou não ao uso da câmera aberta) ou no estabelecimento de regras, tomadas como justas ou injustas, verdadeiras ou falsas, pois se a argumentação permanece no âmbito da dicotomia de posições, não remete a uma verdade absoluta, pois se coloca sempre entre as possibilidades plausíveis, tanto na persuasão quanto no convencimento do outro.

Como assumimos haver relação entre os processos argumentativos e o desenvolvimento das capacidades argumentativas, os critérios utilizados para selecionar conteúdos e organizar o currículo podem auxiliar o professor a perceber que “[...] para ensinar a prática de argumentação na escola, é preciso construir um novo modo de ensinar português” (PIRIS, 2021, p. 147).

Desse modo, o ensino de argumentação para docentes das áreas de Letras e Pedagogia se torna um desafio, pois a ênfase na prática da argumentação visando à competência escritora, voltada ao treino para participar de exames nacionais, como o Enem, pode tornar o trabalho limitado, possível apenas em turmas com alunos com leitura proficiente e carentes de atenção para a argumentação oral e/ou multimodal. Argumentar perpassa não só pela prática escritora, mas pela prática leitora, de oralidade e de análise linguística, além de permitir estabelecer relações com questões históricas, culturais, sociais, linguísticas, tanto em situações de acordo quanto de desacordo, pois visa à progressão dos argumentos formulados durante a análise das questões argumentativas e à compreensão dos papéis argumentativos ao longo das discussões.

Nesse sentido, se o ensino da argumentação é desconsiderado, se o ensino de língua portuguesa acontece de modo normativo e a construção de argumentos acontece de maneira mecânica, dificilmente os estudantes estarão preparados para lidar com situações argumentativas, para participar de debates em torno de um tema polêmico, para superar a divisão provocada por uma polarização, o que pode comprometer suas ações tanto na escola quanto na sociedade em geral, por isso recomendamos que a argumentação e o seu ensino sejam desenvolvidos em espaços nos quais a liberdade e a educação emancipatória sejam valores fundadores.

Piris (2021), ao rememorar que a argumentação é uma prática social de linguagem própria de regimes democráticos, destaca três dimensões que podem ser abordadas a partir de uma questão argumentativa: (1) a epistêmica (o que precisamos ou queremos saber), (2) a prática (o que precisamos ou queremos fazer?) e a (3) discursiva. A partir de cada uma delas, é possível argumentar para apreender o processo sociocognitivo, para compor os argumentos que sustentam as decisões, para motivar diferentes aprendizagens e, por conseguinte,

para entender que o outro é um parceiro e não um inimigo, mesmo quando o tema é polêmico e as opiniões estejam polarizadas.

Entendemos que, por um lado, os discursos extremamente polarizados podem ser prejudiciais para o exercício democrático, e a dicotomia entre o sim ou não pode promover ações prejudiciais às pessoas – como aconteceu no início da pandemia do Covid-19, momento em que a polarização gerou a constituição de grupos favoráveis ou contrários à vacina, como nos mostra Silva e Tinoco (2021). Por outro lado, em situações de polarização também podem surgir ações de combate à opressão e de valorização dos direitos humanos – como na organização do movimento norte-americano *Black Lives Matter*, que estimulou o debate acerca da violência policial contra a população negra e ainda em torno da destruição de estátuas de pessoas ligadas à escravidão e as discussões acerca da violência contra pessoas LGBTQ+.

Além de observar os dois extremos em oposição, os estudantes precisam aprender a ouvir a todos, justificar posicionamentos, argumentar e contra-argumentar e entender que essas ações não são sinais de fraqueza, mas modos que permitem aos cidadãos participar conscientemente das relações sociais que auxiliam as sociedades a evoluírem democraticamente.

Concordamos com Plantin (2008, p. 129) ao dizer que “[...] não podem existir grupos sociais, sem a prática da discussão, e que essas práticas sempre produzem, com variantes, um saber consciente da discussão”. Em outros termos, saber por que faço parte de um grupo social, por que não concordo com um outro grupo, quais são os valores que fazem parte da minha representação identitária, quais práticas são prejudiciais à sociedade como um todo, que relações de poder estão implicadas discursivamente em diferentes grupos e como determinados debates argumentativos podem contribuir com a sociedade, são alguns dos pontos que podem ser compreendidos a partir de situações sociais polarizadas.

Diante da discussão empreendida no decorrer deste capítulo apresentamos, então, um quadro que reúne algumas das reflexões que podem fundamentar o trabalho com a argumentação a partir de temas polêmicos. Para finalizar este capítulo, a seguir, encontram-se indicações de como organizar o planejamento de práticas de linguagem que mobilizem variadas capacidades argumentativas, por considerarmos ser uma parte essencial da formação que visa a emancipação e a autonomia, pois, além de o estudante aprender a participar de interações, pode passar a mobilizar marcas linguístico-discursivas como estratégia argumentativa nas aulas de língua portuguesa.

NA PRÁTICA

O docente de língua portuguesa, por meio de práticas sociais de linguagem, pode compor atividades **para**:

- possibilitar o reconhecimento de situações consensuais e de situações polêmicas por meio de diferentes estratégias de leitura argumentativa;
- desenvolver técnicas de leitura que contribuam para que os estudantes consigam identificar a polarização de ideias a partir de temas polêmicos;
- incentivar os alunos a verificar as informações que têm acesso a fim de não acreditarem e/ou propagarem **fake news**;
- selecionar coletivamente temas polêmicos a fim de desenvolver debates argumentativos;
- elaborar propostas de atividades que mobilizem capacidades específicas necessárias a momentos polarizados.

Para tanto, consideramos necessário o docente atentar para as diferentes situações que ocorrem no cotidiano da escola a fim de aproveitá-las, quando possível, na composição de ações didáticas que possibilitem ao estudante perceber a argumentação

na realidade que o cerca, principalmente quando os discursos polarizados estão em circulação na mídia, como sugere Silva e Tinoco (2021). Nessas situações, os **assuntos** são colocados **em questão** a fim de que todos possam entender por que suscitam tantas polarizações.

Nesse sentido, se alguém quer colocar o assunto **eleições políticas** em questão, durante um ano eleitoral, a fim de que os estudantes reflitam e se posicionem acerca de ações hostis que podem acontecer durante esse período, faz-se necessário que o docente planeje a proposta, delimitando as capacidades argumentativas que considera necessárias ao estudante desenvolver ao participar de práticas específicas de linguagem. Sugerimos para o trabalho no Ensino Fundamental o **assunto em questão**: deve-se julgar um eleitor a partir de sua escolha política?

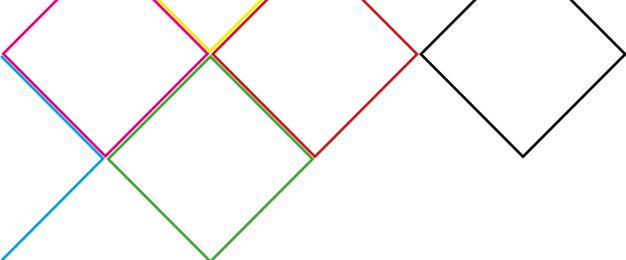
A partir da escolha de uma perspectiva, o professor poderá organizar a **prática leitora**, a partir da divisão da turma em dois grupos distintos, para que possam conhecer diferentes textos, com posicionamentos divergentes acerca da importância do voto na manutenção de uma democracia. Nesse momento, os discursos de ódio, as agressões, o desrespeito pelo outro podem ser percebidos como atos que não coadunam com a prática democrática. Com base nos textos, os estudantes poderão identificar o ponto de vista defendido pelos autores, os pontos de vista que o autor refuta, bem como os argumentos usados em defesa do ponto de vista, assim como podem se posicionar a favor ou contrariamente ao posicionamento do **autor**.

Após essa etapa, propomos a socialização das observações com base nas leituras realizadas, por isso sugerimos que o docente identifique, por exemplo, uma temática sob duas perspectivas políticas diferentes, com o intuito de que os estudantes consigam perceber marcas linguísticas que alteram os sentidos acer-

ca do assunto e possam aprender a identificar discursos de ódio ecoados em período eleitoral em sites e redes sociais.

Essa orientação possibilita realizar práticas de análise linguística que podem colaborar com a participação dos estudantes em um debate argumentativo no qual cada grupo apresenta posições apoiadas em valores defendidos pelo grupo em relação ao assunto em questão. Ao final do debate, como prática escritora, os estudantes podem elaborar uma campanha social de conscientização, por meio da divulgação de propagandas internas entre os integrantes da comunidade escolar.

Essas práticas de linguagens possibilitam o desenvolvimento das capacidades argumentativas: capacidade de selecionar argumentos, identificar posicionamentos e argumentos favoráveis e contrários a outros posicionamentos (âmbito da leitura); identificar marcas linguísticas e/ou palavras que interferem no sentido dos enunciados (âmbito da análise linguística); posicionar-se a fim de defender um ponto de vista (âmbito da oralidade); selecionar argumentos a fim de persuadir o leitor a favor do posicionamento defendido (âmbito da produção textual).



QUESTÃO 7

Onde está a argumentação?

Para começo de conversa...

Ao longo da história ocidental, a argumentação foi compreendida de diferentes maneiras, como a arte do bem pensar, de bem falar e de bem dialogar, em associação à lógica, à retórica e à dialética, respectivamente (MASSMAN, 2017). Também tem sido estudada por diferentes abordagens e campos disciplinares, graças à sua transversalidade, como explica Grácio (2021), o que tem corroborado alterações no entendimento de suas características específicas e contribuído para dissociá-la da retórica.

Diante disso, algumas pessoas podem avaliar o trabalho com a argumentação como sendo amplo, complexo, heterogêneo etc., e difícil demais para ser realizado no Ensino Fundamental. Diferentemente dessa posição, assumimos aqui que a multidimensionalidade da argumentação fortalece as sociedades democráticas e que aprender a argumentar é um direito do cidadão e precisa ser garantido desde os anos iniciais. Logo, argumentar não é algo valorizado em espaços autoritários e opressores, muito menos em ditaduras (GRÁCIO, 2013; PACÍFICO, 2016; MASSMANN, 2017; PIRIS, 2021), e não podemos dizer que a argumentação

pode estar presente em todas as situações, visto que suas características requerem certas condições para serem praticadas e não as respeitar pode limitar seu alcance ou diminuir sua eficácia. Por exemplo, admitir que a argumentação na escola acontece apenas por meio da escrita de redações dissertativo-argumentativas é desconsiderar a longa tradição da argumentação oral e não reconhecer as práticas de expressão multimodais que continuamente são ampliadas nas sociedades contemporâneas.

Como docentes, reconhecemos que a argumentação está presente em práticas de linguagem socialmente constituídas, por isso o ensino de suas especificidades e o desenvolvimento de capacidades argumentativas solicitam o planejamento de ações tecnicamente bem construídas. Para que o estudante consiga progredir argumentativamente, é preciso ir além do díptico argumentativo inicial e ter segurança e autonomia na composição de argumentos e no agir diante do outro.

Assim, para saber onde está a argumentação, precisamos pensar sobre o lugar que ela ocupa nas nossas vidas: um lugar marginalizado e marcado pelo medo de se posicionar ou de empoderamento e favorável à participação social. Defendemos ser preciso manter níveis de autonomia que nos protejam de dependências subservientes para que deixemos de nos tornar alvos de manipulações e, ao mesmo tempo, necessitamos saber fazer circular nossa voz, “num processo identitário sempre em aberto e com a busca de quem se é e de saber onde se quer estar”, como propõe Grácio (2021, p. 223).

Resumo

A argumentação tem sido objeto de estudo desde a Grécia Antiga, nas diferentes áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Matemática e a Linguística, o que demonstra tanto a sua complexidade quanto a sua

importância para a sociedade em geral, principalmente por considerarmos que a compreensão de onde ela está implica em realizar pesquisas em torno de sua natureza e em reconhecer como pode compor práticas de linguagem que acontecem nas salas de aula, durante a formação dos estudantes como argumentadores.

Cientes disso, neste capítulo, destacamos que a argumentação é multidimensional (GRÁCIO, 2013a) e valorizamos uma de suas dimensões: a interacional. Nesse sentido, não há argumentação em todos os lugares nem em todas as práticas discursivas, mas em contextos específicos que serão analisados ao longo deste capítulo, pois queremos evitar o risco de limitarmos a sua importância e de banalizarmos sua configuração.

Assim, neste capítulo se encontra um breve apanhado sobre a argumentação em diferentes abordagens, são selecionadas bases que visam auxiliar a responder à questão que intitula este capítulo, além de elencarmos sugestões de práticas de ensino que podem contribuir com a formação de estudantes desde o Ensino Fundamental.

Objetivos deste capítulo

- Discutir onde a argumentação acontece de acordo com a dimensão interacional;
- Analisar as características próprias dos momentos em que há argumentação;
- Identificar como a argumentação pode acontecer por meio de práticas sociais de linguagem em sala de aula;
- Reunir sugestões de práticas sociais de linguagem que podem contribuir com a interação argumentativa dos estudantes.

Implicações dos estudos em torno da argumentação

Embora sejam encontrados trabalhos voltados ao ensino da argumentação em diferentes níveis de ensino, há certa carência em relacioná-lo às práticas sociais de linguagem, porque algumas abordagens relativas aos estudos da argumentação distanciam as teorias das práticas concretas de uso da argumentação em sociedade, dificultando uma visão mais ampla, completa e significativa da argumentação, como aponta Grácio (2016).

O *modelo de Toulmin*, por exemplo, perpassa pela análise dos raciocínios em uma argumentação monológica, o que para Plantin (2008) é mais complexo, como mostram as pesquisas contemporâneas. Na *lógica informal*, por exemplo, uma das ênfases é a força dos argumentos/raciocínios, o que é limitante para captar a dinâmica das argumentações, segundo Grácio (2016); na *argumentação na língua*, uma das críticas é posta no fato de que “não basta saber falar para saber argumentar, são necessários competências e um aprendizado específicos” (PLANTIN (2008, p. 36); na *lógica natural*, há a associação entre os argumentos/raciocínios e os modos de falar, a ênfase não está na linguagem, e sim nos processos cognitivos que possibilitam ao locutor organizar seus objetos, com o intuito de influenciar aqueles aos quais dirige o discurso.

A *nova retórica*, por sua vez, tem como seu objeto de estudo as técnicas discursivas que possibilitam provocar, aumentar a adesão, vinculadas à prática de ações e à tomada de decisões, além de defender que essas técnicas podem acontecer em diferentes níveis, como na mesa em família ou em um debate especializado. O problema, segundo Plantin (2008) é que a dimensão linguística é relegada a um plano quase imperceptível e os envolvidos não têm outra opção a não ser aderir mais ou menos às teses apresentadas. Para completar este panorama de como as abordagens da argumentação direcionam um foco de incidência, temos a *argumentação no discurso* que, segun-

do Grácio (2016), coloca a tônica principal no discurso, não nos argumentadores nem nas interdependências discursivas e nas progressões interlocutivas.

Todas essas abordagens têm sua importância, contemplam um ou mais aspectos essenciais da argumentação e, em conjunto, ressaltam a sua complexidade e amplitude. Diante disso, Grácio (2016) não refuta tais abordagens, todavia prefere pensar a argumentação como um encontro social, um intercâmbio, uma troca diante de uma atividade conjunta, dialogal e multilateral.

Entretanto, observamos na sociedade contemporânea que as opiniões acerca do que é a argumentação, os locais onde ela acontece ou as atividades que requerem a capacidade de argumentar são cotidianas e solicitam o uso tanto da linguagem oral/escrita quanto multimodal. Nos espaços escolares, por ser associada a exames de larga escala (VIDON, 2017; AZEVEDO, 2015) ou à avaliação que se faz de pessoas como argumentadores bons ou ruins, pratica-se a visão restrita da argumentação. Os estudos que visam a caracterizá-la de maneira mais ampla reforçam que apresentar uma opinião em uma conversa, redigir uma redação no Enem ou observar o que se passa em debates políticos, por exemplo, não possibilita entender com profundidade tudo que está implicado no argumentar (PLANTIN, 2008; PONTECORVO, 2005, entre outros).

Assim, contrariamente ao que muitas pessoas pensam, não se argumenta a todo momento, pois a apresentação de argumentos em conversas, a mera oposição frente ao outro, a produção de redações argumentativas, com coerência e coesão, são práticas que incluem elementos argumentativos, mas, para se consolidar o processo da argumentação, é preciso haver uma progressão interacional entre os envolvidos, ou seja, diante do desacordo frente a um assunto em questão, ainda é preciso ocorrer alternância de turnos de fala entre os interlocutores e avaliação de um pelo outro.

Em uma situação na qual alguns estudantes conversam, face a face, sobre a importância do celular na escola, a argumentação passa a existir quando um deles apresenta uma tese (o uso do celular na escola atrapalha a aprendizagem), que passa a gerar posições em relação à proibição do uso do aparelho na classe pela gestão escolar. A conversa pode fluir consensualmente, sem desacordos, até a apresentação de uma opinião contrária à tese inicialmente apresentada. A partir desse momento, os estudantes podem passar a defender seus posicionamentos com base em argumentos diversos, e as respostas dadas pelos envolvidos, no transcorrer da interação, podem ser discordantes. Também podem ser apresentadas dúvidas em face às falas do oponente, o que contribui para retomar a questão inicial e construir novas alternativas para a progressão da interação. Nesse processo, os estudantes negociam alguns posicionamentos, justificam suas posições com coerência e podem (ou não) chegar a um acordo.

No contexto desse tipo de situação, os estudantes explicitam argumentos em defesa de seu ponto de vista, refutam o ponto de vista do outro, propõem dúvidas em relação ao *assunto em questão* ou aos pontos de vista apresentados. Desse modo, exercem, no transcorrer da interação argumentativa, três papéis enunciativos: propor, opor e duvidar.

Ao reconhecer que nesse processo os envolvidos precisam progredir argumentativamente em defesa de um ponto de vista, Grácio (2016) sugere que antes de fazer a pergunta “O que é a argumentação?” é necessário questionar onde a argumentação está. É, nessa perspectiva, que este autor defende que a argumentação está na interação, isto é, no conjunto. Notamos que, na interrupção de uma conversa consensual, por exemplo, no momento em que surge um dissenso frente à opinião do outro, a argumentação tem início, pois passa a ocorrer a defesa dos posicionamentos, a formulação de dúvidas, a refutação a uma posição alheia, exigindo dos participantes retomadas do discurso do outro seja para concordar, para discordar ou para duvidar.

Privilegiar momentos de interação face a face favorece, então, a prática da progressão da interação entre os envolvidos.

Uma das motivações para se chegar a esta concepção foi a experiência de Grácio (2016) com o ensino de argumentação com estudantes mais velhos em Portugal. Ele observou que frequentemente se destacavam a aplicação de algumas técnicas argumentativas em classe, o que ficava aquém das expectativas dos estudantes. Não era, segundo ele, a capacidade de construir argumentos ou os analisar, nem de participar de confrontos de posições regidos por turnos de palavras, que se costuma praticar.

A realidade apresentada por Grácio (2016) está presente também nas escolas brasileiras que conhecemos, por isso notamos a supervalorização da escrita. Geralmente, o que observamos é que a prática escritora tem maior ênfase em relação às outras práticas de linguagem. Esta ênfase é histórica e se associa ao privilégio do português padrão, havendo, portanto, desconsideração por outras variantes e expressões culturais, o que distancia o estudante da língua falada no dia a dia.

Quando as práticas de ensino e aprendizagem nas escolas adotam a produção escrita como sinônimo da produção argumentativa, incorremos em uma prática marcada por alguns riscos, por exemplo: confundir argumentação com argumentatividade e ignorar as questões polêmicas e assuntos polarizados que estão no cotidiano da própria escola e em ambientes fora desta instituição, por isso merecem atenção e inclusão nas práticas escolares.

Certamente muitos avanços têm ocorrido nos estudos teóricos sobre o ensino de língua portuguesa os quais têm proporcionado mais qualidade nas práticas de ensino e aprendizagem, pois motivam repensar as propostas de atividades direcionadas à argumentação. Em particular, interessamo-nos em também observar como os processos de ensino e aprendizagem historicamente se distanciam das reais necessidades dos estudantes e tendem a beneficiar uma minoria.

Entendemos ser necessário não ignorar o fato de que um povo subjugado historicamente por uma educação opressora precisa se libertar em algum momento, e o uso da língua pode se constituir no principal instrumento de comunicação e empoderamento social.

Uma vez que a argumentação, como destaca Grácio (2021), está no coletivo, na relação entre os pares, na interação face a face, apostamos em se afigurar como um meio para enfrentar os problemas da sociedade. Para tanto, insistimos em assumir a prática da argumentação como um ato dialógico, dialógico e discursivo que pode contribuir para pensarmos e tomarmos decisões importantes na sociedade. Trata-se, portanto, de organizar um tipo de ensino da argumentação, não mais direcionado à produção escrita, com vistas à aprovação no ENEM, por exemplo, mas de dar ao estudante a oportunidade de produzir textos que tenham valor social e estejam a serviço da resolução de problemas cotidianos.

Diante disso, algumas indagações podem surgir durante a prática docente:

- existe uma ordem para ensinar a argumentar, que segue um encaminhamento que parte do simples para o complexo?
- a falta de domínio da língua padrão seria um elemento limitador para a prática da argumentação?
- redigir uma redação argumentativa é uma condição necessária para participar de uma interação argumentativa?
- utilizar-se de argumentos para apresentar um ponto de vista ou refutar um ponto de vista contrário é garantia de que o sujeito, quando estiver em uma situação interacional, consiga progredir argumentativamente?

São muitos os pontos que precisariam ser discutidos para responder a essas questões, mas, de um modo geral, podemos afirmar que os elementos contidos nelas podem integrar-se à argumentação,

mas dizem respeito à sua totalidade, que inclui o conjunto de raciocínios e de recursos linguístico-discursivos aplicados a uma situação em que há interação discursiva.

Tendo essa noção por referência, os professores podem elaborar propostas de atividades que venham a instaurar situações argumentativas a partir do cotidiano escolar. Para tanto, será preciso identificar situações cotidianas que contribuam para tal prática, como a qualidade e variedade da merenda escolar, a prática do bullying entre os estudantes, a proibição do uso do celular, o desacordo por parte dos alunos diante de decisões impositivas tomadas pela gestão, propostas de projetos de ensino etc. Isso porque as práticas de linguagem precisam contribuir para que os estudantes se reconheçam como parte integrante da instituição escolar, principalmente quando se quer desenvolver a argumentação prática que exige a tomada de decisão frente a circunstâncias que afetam a vida de todos da instituição.

Elementos próprios da argumentatividade são trabalhados, mas não como um fim em si mesmo, visto que um propósito maior orienta as ações docentes: preparar os estudantes para as interações argumentativas de que venham a participar. Assim, ao desenvolver propostas voltadas ao uso e à análise de marcadores discursivos, aos aspectos semânticos, estamos privilegiando a observação de elementos que constituem a argumentatividade e podemos discutir como esses usos são orientados por valores, crenças, ideologias etc. Por assumirmos que a argumentação não é marcada por verdades inquestionáveis, mas acontece quando há o confronto de opiniões diversas, a problematização das respostas fechadas, a discussão em torno de assuntos polêmicos, entendemos ser uma prática que precisa acontecer ao longo de toda a escolaridade, desde que o docente saiba planejar atividades coerentes e pertinentes a cada realidade social.

Calhau (2020), ao analisar os trabalhos finais de curso de professores-pesquisadores do Profletras (Mestrado Profissional em Letras)

no período de 2015 a 2018, observou uma preferência dos professores de língua portuguesa pela prática escritora. Também notou a preferência pela argumentação retórica e a argumentação na língua na fundamentação de trabalhos mais voltados à argumentação escrita. Isso nos mostra que tanto no âmbito da pesquisa quanto do ensino (por se tratar de um mestrado profissional) as orientações seguem o mesmo alinhamento, e que a argumentação tende a estar em um lugar particularmente definido.

Ao final deste capítulo, voltamos a insistir que a argumentação está na interação, pois essa perspectiva amplia as possibilidades de práticas de ensino e contribui para que os professores repensem as propostas que não contribuem para que os estudantes sejam capazes de interagir argumentativamente, saibam se posicionar em sociedade e consigam reconhecer a relação estreita entre o ato de argumentar, a cidadania e a participação social.

NA PRÁTICA

A argumentação está, em especial, na interação argumentativa. Em outros termos, ao dialogar, interagimos com outras pessoas, mas a interação argumentativa solicita atenção para elementos característicos. Assim, ao planificar práticas de linguagem a fim de que os estudantes consigam participar de situações argumentativas, algumas indicações são recomendadas.

- Identificar no cotidiano situações argumentativas a fim de problematizar assuntos em questão;
- Propor atividades específicas que contribuam para o desenvolvimento dos papéis argumentativos: propor, opor e duvidar;

- Elaborar práticas de ensino que possibilitem aos estudantes comparar situações de interação predominantemente dialógica versus situações de interação argumentativa;
- Organizar propostas de ensino e aprendizagem que possibilitem o confronto de posicionamentos por meio de turnos de **fala**;
- Planejar atividades que permitam aos estudantes dissociar argumentação de argumentatividade, por exemplo, o debate argumentativo versus a produção de textos argumentativos.

Nesse contexto, considerando que o professor queira promover uma interação argumentativa em sala de aula a partir do tema do uso do celular nesse espaço social, é importante de início que o transforme em um **assunto em questão**: proibir o uso do celular em sala de aula é condição suficiente para que os estudantes se concentrem durante as aulas? Ao tematizar o assunto, possibilitamos aos estudantes assumir diferentes posicionamentos e elaborar variados argumentos.

Esse trabalho pode ter início em práticas de oralidade que possam motivar os estudantes a elaborar seus posicionamentos. Quando a turma não tem a cultura da argumentação, talvez seja necessário instigar os posicionamentos com perguntas (por quê? quando isso aconteceu? concorda? discorda? há dúvidas quanto ao que foi afirmado? como justificar essa posição? etc.). Relembramos que nem sempre se chega a um acordo acerca do **assunto em questão**, mas isso não invalida o processo argumentativo.

Para realizar práticas de produção textual, sugerimos propor aos estudantes perceberem a diferença entre a argumentação e a argumentatividade, por meio da análise de charges ou tirinhas que abordem o **assunto em questão** (direta ou indiretamente), solicitar a escrita de um comentário argumentativo em resposta à tirinha ou à charge, para que possam retomar as reflexões

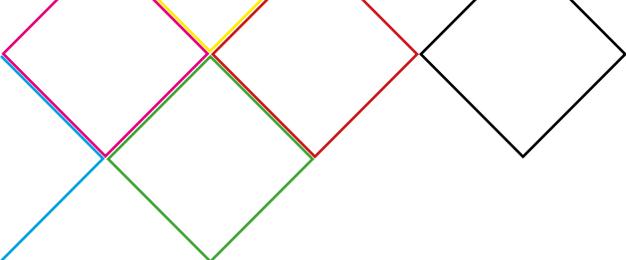
quando estiverem compondo seus posicionamentos, justificando suas respostas e/ou refutando, com base em argumentos.

Em uma fase intermediária, os estudantes podem realizar a leitura dos comentários produzidos pelos colegas para avaliar as diferenças entre as posições defendidas. No decorrer das leituras, os próprios comentários podem ser revisitados tanto em relação ao conteúdo quanto ao uso de marcadores linguísticos.

Ao final do trabalho, sugerimos comparar a diferença entre os elementos da argumentação que surgiram na prática de oralidade com os elementos conhecidos durante a prática leitora, com vistas a entender como elas colaboram com as práticas de escrita. Entendemos ser importante auxiliar o estudante a perceber a argumentação como um processo interacional, que permite contrapor dois ou mais envolvidos.

Ainda nessa fase final, aconselhamos diversificar as formas de expressão verbal. A criação de novas tirinhas é uma oportunidade para os estudantes praticarem a análise do **assunto em questão** por meio de outras linguagens, incluindo as multimodais. Se esse material puder ser socializado no mural da escola, outros estudantes poderiam participar das discussões.

Essas sugestões promovem o desenvolvimento de algumas capacidades argumentativas, entre as quais se destacam: a capacidade de dissociar uma situação argumentativa de uma situação consensual, uma interação argumentativa de um diálogo; identificar a argumentação na interação da argumentatividade; apresentar, defender e refutar posicionamentos.



QUESTÃO 8

Com que se parece a argumentação?¹

Para começo de conversa...

O ato de argumentar está presente em diversas situações sociais desde as mais simples às mais complexas (AZEVEDO; REIS; MONTE, 2021), como, por exemplo, em uma interação entre mãe e filha, na leitura de um jornal ou de um artigo científico, em discussões de temas polêmicos nas redes sociais, na presença de um júri, entre outras.

A maneira como os atores sociais observam esses atos argumentativos e como esses refletem no direcionamento de práticas argumentativas pode contribuir para o planejamento de uma didática do ensino da argumentação. Isso significa dizer que a proposta de trabalho inicia desde a transformação da visão que se tem sobre o argumentar até as características que podem ser designadas para tal ação (GRÁCIO, 2009).

Assim, é possível aprofundar os estudos acerca da compreensão que se tem sobre o ato de argumentar, considerando as diversas perspectivas disponíveis para o termo (AZEVEDO; REIS; MONTE,

¹ Expressão inspirada no texto *Com que se parece a argumentação? Representações sociais do argumentar*, de autoria de Rui Alexandre Grácio (2009).

2021). Para esse estudo, optamos por assumir a concepção de argumentação apoiada em práticas de linguagem, pois pela interação é possível “repensar a atividade argumentativa em quadro ampliado”, no qual os sujeitos possam expandir suas enunciações por meio do diálogo (PLANTIN, 2008, p. 63).

Nessa perspectiva prática, a argumentação assume características positivas, entre as quais se destacam:

- Perceber os pontos de vista dos outros a partir das razões que os motivam;
- Exercer uma cidadania esclarecida, que não teme discutir temas controversos;
- Representar uma maneira de interação social;
- Promover o pensamento crítico e acentuar a dimensão estratégica do pensamento;
- Lidar com as diferenças, os conflitos e as divergências de uma forma civilizada, por meio da negociação dialógica e não da violência física (GRÁCIO, 2009).

Diante de tantas possibilidades, que também podem ser identificadas como desafios para o docente, entendemos que “a maneira como se percebe a argumentação impacta a maneira como se argumenta e como se pode ensinar a argumentar” (PIRIS, 2021, p. 139). Logo, este texto foi produzido com o intuito de colaborar com a prática pedagógica dos professores para o ensino da argumentação na escola; e, também, de contribuir para a percepção dos estudantes sobre o termo argumentação como uma interação destinada à cooperatividade.

Resumo

As práticas do ensino da argumentação na escola solicitam uma reflexão sobre como a argumentação é representada no contexto social e educacional. De acordo com os múltiplos conceitos de argumentação existentes, adotamos, neste estudo, a perspectiva interacional da argumentação. Essa escolha se justifica no fato de concebermos que a orientação didática para o ensino e para a aprendizagem da argumentação na Educação Básica necessita partir de “bases teóricas importantes para pensar o planejamento didático da prática argumentativa” (PIRIS, 2021, p. 141). Ou seja, a referência assumida como ponto de partida direciona o tipo de ação pedagógica que pode se concretizar em classe.

Desse modo, este estudo possui o intuito de contribuir com as práticas didáticas dos educadores, relacionadas ao ensino e à aprendizagem da argumentação; bem como visa a auxiliar o docente a entender a percepção dos estudantes a respeito das representações sociais relativas ao ato de argumentar.

Objetivos deste capítulo

- Discutir as distintas definições de argumentação que possibilitam um ponto de vista didático para o termo;
- Apresentar a perspectiva de argumentação que este estudo admite;
- Analisar uma experiência realizada em um contexto educacional que apresenta as representações verbais e visuais de estudantes em relação ao ato de argumentar;
- Demonstrar a importância da atuação do professor no processo de ensino e de aprendizagem da argumentação.

Com que se parece a argumentação?

A argumentação é uma prática cotidiana da humanidade, uma vez que é uma atividade desenvolvida por seres racionais e sociais que a todo momento interagem com seus semelhantes, defendem um posicionamento e tentam solucionar conflitos (AQUINO, 2018). A argumentação compreende um campo abrangente de estudos por congregar diversas definições e diferentes concepções teóricas. Diante da diversidade de noções atribuídas a esse termo, optamos por destacar três delas.

(1) A argumentação como um campo amplo de fenômenos comunicativos. Essa definição remete a dois tipos de interação: a unilateral do discurso – a ação de um orador que possui a pretensão de convencer e de persuadir o auditório a quem se dirige²; e a multilateral do discurso (ou multidimensional) – interação entre dois ou mais atores que dialogam sobre um tema com ideias favoráveis ou opostas e têm a possibilidade de fazer escolhas, tomar partido e se posicionar. Desse modo, promovemos a interação entre posições divergentes, com o intuito de negociar, justificar, polemizar e solucionar o assunto que está em questão (GRÁCIO, 2009; SANTOS; AZEVEDO, 2017).

(2) A argumentação como um fenômeno discursivo. Trata-se de uma ação discursiva, na qual uma pessoa age sobre outra, com o propósito de orientar a maneira alheia de ver e de pensar sobre determinada tese, de modificar uma posição ou de desencadear questões sobre um tema (AMOSSY, 2018). Essa ação envolve as dimensões linguísticas, sociais, ideológicas e intersubjetivas do sujeito para a defesa de um ponto de vista (AQUINO, 2018). Logo, é possível inferir que “há argumentação quando uma tomada de posição, um ponto de vista, um modo de perceber o mundo se expressa sobre um fundo de posições e visões antagônicas, ou tão somente divergentes, tentando prevalecer ou fazer-se aceitar” (AMOSSY, 2018, p. 42).

2 Definição proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014).

(3) A argumentação como uma atividade prática que considera a interação comunicativa interpessoal, possibilita avaliar como os atores sociais assumem os modos e os papéis argumentativos e como essas representações influenciam as práticas do argumentar (GRÁCIO, 2009). De acordo com o autor, essa perspectiva desenvolve a possibilidade de pensar nas competências argumentativas que podem ser adquiridas e ainda proporciona estabelecer um ponto de vista didático para o desenvolvimento de práticas de ensino da argumentação.

Conhecer as diferentes definições e discutir as distintas perspectivas teóricas do termo argumentação é de grande relevância para promover seu ensino e sua aprendizagem (AQUINO, 2018), pois para pensar em como organizar as ações didáticas é necessário partir de um conceito de argumentação e compreender como o pensamento argumentativo pode ser construído por meio das práticas pedagógicas (SANTOS; AZEVEDO, 2017).

Assim, neste estudo, admitimos a perspectiva da argumentação interacional, por considerarmos que a interação argumentativa ocorre por meio de uma questão problemática que põe em dúvida um ponto de vista e instiga o interlocutor a se posicionar (PLANTIN, 2008). Esse processo interativo também oportuniza a progressão e a manutenção da questão problemática em discussão, por meio de perspectivas e de questões novas que vão sendo postas pelos atores da ação argumentativa.

Quando se trata de incluir a argumentação num contexto didático e metodológico, Grácio (2009) recupera as quatro abordagens amplamente divulgadas:

- a do *produto* – que está vinculada à observação e à análise dos argumentos apresentados por alguém, o que acontece de maneira unilateral e estática;
- a do *processo* – que se refere a uma abordagem mais dinâmica, pois demonstra as implicações que os argumentos utilizados

por alguém provocam, isto é, destaca as escolhas por argumentos que causam maior ou menor impactos na interação;

- a do *procedimento* – que indica os recursos utilizados por alguém empenhado em controlar um debate e não em promover abertura para outras pessoas se manifestarem;
- a do *processamento* – que permite construir e organizar operações mentais, para o desenvolvimento de atividades cognitivas.

Embora coexistam, a adoção de uma ou outra abordagem direciona o tipo de trabalho que pode ser realizado por pesquisadores e professores, pois as características listadas acabam por orientar a definição dos conteúdos e das metodologias que podem ser utilizadas.

Em uma abordagem cognitivo-discursiva, é possível dizer que a argumentação está presente desde os anos iniciais da infância quando a criança se esforça em defender e/ou justificar o seu ponto de vista, por meio da manifestação de seus interesses e de suas experiências de vida (BANKS-LEITE, 1996)³. Essas experiências são expressas por meio de narrativas da vida cotidiana que podem vir a se transformar em elementos constitutivos de competências argumentativas. Por exemplo, quando a criança diz: “mas a mamãe disse isso...”; “o professor me explicou desse jeito...”; “em minha casa nós fazemos dessa forma...”, ela se apoia em referências alheias para justificar o seu modo de agir em determinada situação (GRÁCIO, 2009).

Isso reforça a importância da argumentação, principalmente no processo de aprendizagem/apropriação da linguagem, visto que nessa fase a criança se empenha em refletir e reformular razões do que faz com base no que observa na interação social. Para tentar garantir a adesão de seu interlocutor, sobretudo em situações em que

³ Um exemplo, referente a essa situação, foi apresentado no capítulo cinco deste livro, com a discussão entre a menina Ayla e a sua mãe sobre a aceitabilidade de usar tinta na boca ao invés de batom.

há um conflito de posições, esses recursos são frequentemente utilizados (VIEIRA; DEL RÉ, 2019).

Em situações desse tipo, compete ao professor, então, assumir a função de facilitador do processo, para que outras capacidades argumentativas sejam desenvolvidas, como, por exemplo, a justificação e a negociação, que são bases para a ampliação e a progressão do processo argumentativo (SANTOS; AZEVEDO, 2017). Notamos que, ao longo da vida escolar, o estudante vai construindo posicionamentos sobre diferentes assuntos e diversas questões, adquirindo repertórios culturais, sociais e políticos para justificar e negociar seus posicionamentos, refutar e contra-argumentar sobre posicionamentos divergentes, seja em uma interação unilateral e/ou multilateral.

Ao observar os atos de linguagem, o professor pode notar indícios de quando os sujeitos estão a argumentar, seja de forma mais ou menos explícita. Na Figura 3, a seguir, é possível identificar algumas ações e alguns aspectos que se apresentam como indicativos do ato argumentativo: o semblante do orador, pois demonstra o interesse e a determinação em apresentar o seu discurso; os movimentos gestuais realizados chamam a atenção para o que está sendo dito ou para demonstrar uma comparação sobre fatos que estão sendo narrados; o olhar atento, as sobrancelhas posicionadas um pouco acima, o franzir da testa e diversos outros recursos enfatizam o ato comunicativo. Todos esses elementos “são indícios perceptivos de que quem assim comunica estará, provavelmente, a argumentar” (GRÁCIO, 2009, p. 107).

Esses pontos que podem ser facilmente percebidos pelo adulto podem ser convertidos em conteúdo de ensino-aprendizagem, uma vez que para os estudantes nem todas essas relações podem ser conhecidas ou identificadas.

Figura 3 – Índícios perceptivos de atos argumentativos.



Fonte: Lula durante pronunciamento na sede do Sindicato dos Metalúrgicos em São Bernardo do Campo, no ABC. Foto de Andre Penner. Disponível em: <http://glo.bo/39MQ1fv>. Acesso em: 04 jun. 2022.

De acordo com a Figura 3, também é possível perceber que há indicativos de como e quando as pessoas estão a argumentar sem, necessariamente, demonstrar atitudes tensas e/ou agressivas. Essas ações poderiam ser mais detalhadas se os estudantes assistissem ao vídeo do pronunciamento, uma vez que as expressões verbais e visuais seriam apresentadas de modo ativo e dinâmico.

Nesse contexto, para responder à pergunta “Com que se parece a argumentação?”, Grácio (2009) apresenta uma experiência realizada em sala de aula, em um contexto educacional da cultura americana, pela professora Jean Goodwin⁴. Essa experiência serve de exemplo para observar na prática como as ações argumentativas constroem sentidos e pode ser uma proposta a ser realizada em salas de aula no contex-

⁴ Professora Mestre em Linguística Aplicada, de origem britânica, atua no Brasil desde 1994. É professora de inglês, realiza trabalhos de revisão, tradução e edição de textos, além de desenvolver outras atividades na área de educação, como produção de materiais, participação como palestrante em universidades etc.

to educacional brasileiro, para observar se seriam obtidos os mesmos resultados⁵.

A experiência proposta pela professora é constituída por três fases de realização, com o objetivo de verificar os sentidos que os alunos atribuíam ao termo *argumentação*.

Na primeira fase, os estudantes foram convidados a realizar desenhos manuais que representassem pessoas em práticas argumentativas. Ao produzirem os desenhos, os estudantes deveriam responder a algumas questões, como, por exemplo, “1. Quem está a argumentar com quem? 2. Sobre o que é que estão a argumentar? 3. Quais as palavras (duas ou três) que melhor descrevem o modo como eles estão a argumentar?” (GRÁCIO, 2009, p. 109). Nessa fase, a maioria dos estudantes associou o tema argumentação a expressões como zangado, furioso, insulto, explosivo, mortal, entre outros. Além disso, as representações visuais expressavam boca bastante aberta, raios saindo das cabeças, muros entre as pessoas, palavras de acusações e de desacato. Essas representações, tanto verbais quanto visuais, demonstram o caráter negativo apresentado pelos estudantes quando se trata de discutir o termo argumentação.

Na segunda fase, a professora expôs imagens reais de pessoas se posicionando sobre determinada temática e outras imagens que representavam interações verbais comuns. Ao observar as imagens, os estudantes poderiam descrever os pontos em comum, expor os elementos presentes que remetiam ao ato de argumentar, apresentar comentários e posicionamentos sobre cada uma das imagens. Nesse momento, foi possível perceber que os estudantes conseguiram evoluir sobre as relações entre os atores da argumentação. A ênfase

5 De acordo com Grácio (2009), na cultura americana, a argumentação é vista como uma disputa e os atores da argumentação como adversários. Já na cultura portuguesa, “a conotação dos termos ‘argumentação’ e ‘discussão’ são inversas, ligando-se esta última à agressividade e à negatividade (confrontação erística) e a primeira a uma forma mais civilizada e respeitosa, ou seja, coalescente, de interação” (GRÁCIO, 2009, p. 109).

se na negatividade foi reduzida, ampliando a ideia de argumentação como cooperação e não como momento de tensão.

Na última fase, depois de concluída as demais etapas, realizou-se um momento de discussão teórica, em que os discentes puderam expressar os seus conhecimentos a respeito do que é a argumentação. A última atividade demonstrou que os estudantes adquiriram novas habilidades e conseguiram modificar a sua visão a respeito da interação argumentativa, que parte de um desejo de rivalidade para um interesse colaborativo.

A Figura 4 demonstra uma síntese visual das fases de desenvolvimento das atividades propostas pela professora Jean Goodwin.

Figura 4 – Fases do exercício: caracterização do argumentar.

Fase I Produção de desenhos referentes ao ato de argumentar	Fase II Exposição de imagens e posicionamentos	Fase III Momento teórico
		<p style="text-align: center;">O QUE É ARGUMENTAÇÃO?</p>

Fonte: Elaboração dos autores a partir da experiência de Jean Goodwin.

Diante dessa experiência, a professora obteve resultados significativos sobre como os estudantes caracterizavam o processo de argumentar. Um deles foi desmistificar a ideia de argumentação como um processo negativo, explosivo, estúpido, incompreendido, entre

outros elementos. Além de demonstrar o intenso envolvimento interacional que há na argumentação, isto é, os estudantes puderam compreender que há pontos de vista divergentes que precisam ser ouvidos.

Dois comentários importam fazer sobre este exercício. O primeiro para assinalar o seu interesse do ponto de vista didático: o simples processo de reflexão sobre o argumentar acabou por transformar a imagem negativa que era inicialmente predominante, ou seja, produziu uma aprendizagem. A estratégia visual utilizada – o recurso ao desenho e às imagens – revelou-se também eficaz do ponto de vista motivacional e despoletadora de processos inferenciais realizados pelos alunos. O segundo comentário – que vem de uma conclusão que a autora tira a partir de uma reflexão sobre a aplicação deste exercício a várias classes – incide sobre a ênfase colocada pelos alunos sobre as relações entre o argumentador e a posição que este assume. Assim, mais do que sublinharem a palavra «adesão» (Perelman), os alunos sublinharam a seriedade, ou intenso envolvimento presente no acto de argumentar. (GRÁCIO, 2009, p. 111).

Nessa experiência, destaca-se ainda o papel fundamental do professor: o de incentivar e estimular os estudantes com atividades que envolvam a ação de se posicionar diante de fatos cotidianos, corriqueiros e circunstanciais, bem como o de promover questões problemáticas que sejam interessantes para provocar discussões entre eles. Assim, é possível que o sujeito se situe como ser social e político, que sabe se posicionar, que apresenta razões, que justifica seus posicionamentos, que reflete sobre posições contrárias e/ou divergentes, e que respeita as opiniões mesmo quando nutre oposição a elas.

NA PRÁTICA

Os procedimentos metodológicos que podem favorecer o ensino da argumentação como processo interacional ainda são incipientes, por isso demandam do educador o planejamento de atividades específicas em uma perspectiva diferenciada.

De acordo com trabalhos realizados na área, destacamos alguns princípios orientadores para o ensino da argumentação na perspectiva interacional, a saber: (1) observar se os textos que serão trabalhados apresentam uma questão problematizadora; (2) selecionar materiais que apresentam atos de linguagem contrastantes; (3) acompanhar a sequência de um discurso que enfatiza uma questão problemática, para isso é necessário observar a articulação entre os recursos verbais e visuais que contribuem para o ato argumentativo; (4) identificar a representação do ato de argumentar como interação e cooperação; (5) criar oportunidades para os estudantes participarem de práticas argumentativas com valor social; entre outros (AZEVEDO; REIS; MONTE, 2021).

Pressupondo que o professor pretenda aplicar a ação proposta pela professora Goodwin no primeiro ciclo da educação básica brasileira, respeitando os princípios que orientam o ensino da argumentação na perspectiva interacional, sugerimos realizar as seguintes ações. Primeiramente, o professor pode realizar a leitura individual e/ou coletiva, a depender do nível da turma. Propomos partir da notícia "Bullying: em artigo, psicólogo afirma que criança deve revidar quando for vítima. David Coleman acredita que atitude pode evitar novos ataques"⁶. Ao ler a notícia, pode-se discutir a seguinte questão problemática – ao sofrerem bullying, crianças devem revidar?".

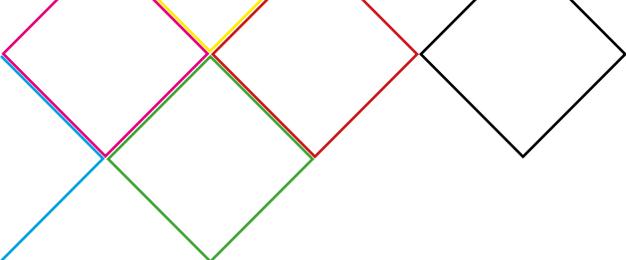
6 Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Crianças/Comportamento/noticia/2016/08/bullying-em-artigo-psicologoafirma-que-crianca-deve-revidar-quando-vitima.html>. Acesso em: 26 jul. 2021.

É importante os estudantes perceberem que a notícia apresenta pontos de vista divergentes: (1) o psicólogo irlandês defende que a criança deve revidar, uma vez que a criança fica menos propensa a ser alvo de bullying em ocasiões futuras; (2) alguns pais e algumas mães criticam a atitude de revidar, pois é possível gerar outras ações de violência; (3) a neuropsicóloga apresenta a importância de falar e de intervir em ações de bullying, mas orienta a importância de se ter cuidado com os tipos de intervenção.

Em seguida, os alunos podem produzir desenhos que representem pessoas numa ação argumentativa. Ao produzirem os desenhos, os estudantes podem responder a uma das questões propostas na atividade realizada pela professora Goodwin, como, por exemplo, "Quais as palavras (duas ou três) que melhor descrevem o modo como os participantes estão a argumentar?". Assim, será possível perceber quais representações serão expostas pelos estudantes a respeito do ato de argumentar.

Posteriormente, pode ser assistido a um vídeo que demonstre a defesa de um dos pontos de vista apresentados. Essa ação possibilita aos alunos identificar as expressões verbais e visuais presentes em um ato argumentativo. A seguir, o professor pode realizar um momento de discussão teórica, recapitulando todas as representações de argumentação presentes na sequência de atividades. Por fim, os estudantes podem participar de um debate sobre a questão problemática, para que, assim, possam demonstrar seus posicionamentos sobre o assunto em questão.

Em resumo, esses princípios possibilitam a potencialização de práticas argumentativas no contexto de sala de aula. Assim, os estudantes poderão conhecer, ampliar e transformar a visão que têm sobre as representações argumentativas que estão presentes em situações cotidianas.



QUESTÃO 9

Há vantagens em ensinar a argumentar?

Para começo de conversa...

Parece óbvio perguntar se há vantagens em ensinar a argumentar, porque somos imediatamente levados a responder que sim ou, ao menos, dizer um “por que não?”. A questão é justificar o porquê dessas vantagens.

Podemos começar com a resposta de cunho institucional, afirmando que uma das vantagens de ensinar a argumentar é que podemos atender aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular, implantada no Brasil em 2018 como documento oficial orientador da educação formal. Podemos afirmar também que outra vantagem de ensinar a argumentar tem a ver com o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes e também dos professores, já que a argumentação envolve a mobilização de operações mentais ligadas aos processos de construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

Nesse sentido, a argumentação não é exclusividade de um ou de outro componente curricular, devendo, segundo a BNCC, ser trabalhada em todas as áreas de conhecimento. É por essa razão que ou-

tra vantagem de ensinar argumentação consiste em inscrevê-la no letramento social, nos multiletramentos, no letramento matemático (ou numeramento) e no letramento científico.

No que concerne ao ensino de línguas, a vantagem de ensinar a argumentar recai sobre a necessária mudança na concepção de língua/linguagem e de leitura e produção de textos orais, escritos e multimodais, porque tomamos a argumentação como uma prática social de linguagem, cujo eixo do planejamento de ensino não é a gramática, o texto em si ou o gênero, mas sim a ação de linguagem. Desse modo, a experiência dos estudantes com a linguagem passa a ser a ação prática, na qual os sujeitos participam de uma situação concreta de argumentação, apresentando perspectivas opostas como possíveis respostas a um mesmo assunto colocado em questão e fornecendo razões para justificar suas posições.

Dito isso, finalizamos nossa lista de razões, ressaltando que ensinar a argumentar favorece a educação emancipadora, porque o professor, ao assegurar o direito de o estudante argumentar na escola (PACÍFICO, 2016), possibilita que as vozes e as leituras de mundo dos oprimidos produzam contradiscursos legítimos para denunciar sua situação-limite intolerável e anunciar um futuro melhor.

Resumo

Neste capítulo, destacamos as vantagens que a escola pode obter ao implantar o ensino da argumentação. Destacamos que ensinar a argumentar atende à Base Nacional Comum Curricular, favorece o desenvolvimento sociocognitivo de estudantes e professores no que se refere à construção do conhecimento e do pensamento crítico-reflexivo, articula-se com os letramentos múltiplos (letramento social, multiletramentos, numeramento e letramento científico) e promove mudanças no ensino de língua materna, especialmente nas práti-

cas de leitura e produção de textos, pois necessita da ação como eixo do planejamento de ensino. Por último, ressaltamos que a especial vantagem de ensinar a argumentar tem a ver com a possibilidade de o estudante tomar sua situação como problema e objeto de seu conhecimento para construir contradiscursos em favor de sua emancipação.

Objetivos deste capítulo

- Identificar a concepção de argumentação na BNCC;
- Reconhecer a argumentação como promotora do pensamento crítico-reflexivo;
- Situar a argumentação nos letramentos múltiplos;
- Compreender o papel do ensino da argumentação na mudança do ensino de língua;
- Entender o lugar da argumentação na educação emancipatória.

Ensinar a argumentar atende à Base Nacional Comum Curricular

A argumentação entrou definitivamente no radar da Educação Básica brasileira ao ser relacionada como a competência geral número 7 da BNCC, documento normativo do ensino no Brasil:

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)

Para a BNCC, existem as competências gerais, as das áreas de conhecimento e as específicas dos componentes curriculares, sendo que a competência é definida como a mobilização de conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores “para resolver demandas complexas da vida cotidiana [...]” (BRASIL, 2018, p. 8).

É certo que o desenvolvimento da competência geral número 7 – “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns [...]” (BRASIL, 2018, p. 9) – pressupõe a elaboração de um planejamento de ensino comprometido em assegurar que os estudantes realizem o ato de argumentar, conforme as demandas previstas em cada componente curricular, o que pode ser garantido pela autonomia de cada escola e cada professor.

Para evitar críticas injustas ao documento e submissão de professores a sistemas de ensino, é preciso salvaguardar que a BNCC explicita em suas primeiras onze páginas que não tem o objetivo de mostrar como ensinar a argumentar, porque esse documento quer garantir o que é básico-comum, que são as aprendizagens essenciais, sendo

que o currículo e a metodologia de ensino pertencem ao que é diverso, para contemplar a heterogeneidade das regiões geográficas, redes de ensino, tipos de escolas, concepções pedagógicas etc.

Ainda que não seja seu objetivo definir como ensinar a argumentar, a BNCC manifesta explicitamente sua concepção de ensino da argumentação por meio de seus descritores de habilidades, que são os enunciados que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29). A esse respeito, é possível encontrar o primeiro e único descritor de habilidade “argumentar” somente no 5º ano do Ensino Fundamental, no componente de língua portuguesa:

(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes. (BRASIL, 2018, p. 127)

Afora essa única referência explícita da BNCC ao ato de argumentar em um descritor de habilidades, podemos encontrar ocorrências em que o documento menciona a produção de argumentos como competências específicas do Ensino Fundamental nos componentes curriculares de:

Língua Portuguesa:

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (BRASIL, 2018, p. 87)

Matemática:

Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorren-

do aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo. (BRASIL, 2018, p. 267)

Ciências:

Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 324)

Geografia:

Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 366)

História:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. (BRASIL, 2018, p. 402)

Esses enunciados deixam entrever a preconização do ato de argumentar como competência específica dos componentes curriculares de Língua Portuguesa (LP), Matemática (M), Ciências (CI), Geografia (G) e História (H) no Ensino Fundamental, pois os estudantes podem:

- analisar argumentos para posicionar-se em relação a ações discriminatórias (LP);
- produzir argumentos para compreender e atuar no mundo (M);

- construir argumentos para negociar e defender pontos de vista que promovam a consciência socioambiental (CI e G);
- elaborar argumentos para exercitar a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (H).

Já nos alongamos neste assunto, mas, para mostrar como a BNCC considera o ensino do ato de argumentar, ainda que de forma indireta, apresentamos apenas um descritor de habilidade:

(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (BRASIL, 2018, p. 125)

Podemos ver no enunciado do descritor EF35LP15 que a BNCC indica que “defesa de ponto de vista”, “tema polêmico”, “situações vivenciadas na escola ou comunidade”, “situação de comunicação”, “argumentação” e o “assunto do texto”, que pode ser convertido no assunto em questão, são aprendizagens essenciais de língua portuguesa que devem ser garantidas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Todas essas aprendizagens essenciais foram discutidas em detalhe no decorrer das dez questões apresentadas neste livro.

Ensinar a argumentar promove o pensamento crítico-reflexivo

No contexto específico dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da modalidade de educação de jovens e adultos, o professor é responsável por organizar o ensino da argumentação em diferentes áreas do conhecimento, seguindo duas tendências distintas e complementares dos estudos que relacionam argumentação e processos de construção de conhecimento, a saber: argumentar para aprender; aprender argumentação (LEITÃO, 2011, p. 15-16). A metodologia de ensino difere conforme a predominância de uma ou outra tendência, porque

“argumentar para aprender” toma a argumentação como meio para alcançar um fim – a apropriação de temas curriculares, conforme Leitão (2011, p. 15) –, ao passo que “aprender argumentação” salienta a didática dos processos argumentativos em si.

Ensinar a argumentar favorece os processos de reflexão e de construção do conhecimento, pois a necessidade de responder a uma oposição desencadeia mecanismos cognitivo-discursivos essenciais à aprendizagem e ao exercício do pensamento reflexivo, como o mecanismo reflexivo, que permite ao indivíduo tomar seu próprio pensamento, e (2) o mecanismo de revisão de perspectiva, que possibilita ao indivíduo a retomada e eventual transformação de suas afirmações (LEITÃO, 2011, p. 17-18), de modo que a pessoa que argumenta é instada “a tomar suas próprias afirmações como objetos de reflexão e a considerar as bases em que se sustentam e os limites que possuem”, bem como passar “de antigas para novas concepções sobre o tema discutido” (LEITÃO, 2011, p. 24).

Assim, é possível dizer que uma vantagem de ensinar a argumentar concerne à oportunidade de educar uma geração de cidadãos capazes de mobilizar conceitos fundamentados em razões apoiadas em fontes confiáveis, operacionalizar tais conhecimentos em ações práticas e reconhecer valores éticos que necessitam ser defendidos para a manutenção de uma sociedade justa e solidária.

Ensinar a argumentar mobiliza os letramentos múltiplos

A partir dessa vantagem mais geral, pode-se depreender outras vantagens mais particulares, relacionadas aos objetivos específicos dos componentes curriculares e à própria demanda de incorporar o argumentar ao currículo escolar.

Como dito, o professor polivalente é responsável por assegurar que os estudantes pratiquem a argumentação em todas as áreas do co-

nhhecimento, o que implica que ele deve estar apto a promover em sala de aula os letramentos múltiplos. Por exemplo:

- no letramento social, argumentar é uma das vias para participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, escrita e outras modalidades de linguagem (BRASIL, 2018, p. 67-68);
- nos multiletramentos, argumentar propicia a participação mais efetiva e crítica dos estudantes nas práticas contemporâneas de linguagem e na cultura digital (BRASIL, 2018, p. 70), ao manejar elementos próprios das linguagens multimodais como estratégias argumentativas;
- no letramento matemático (ou numeramento), argumentar favorece a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos (BRASIL, 2018, p. 266);
- no letramento científico, argumentar desenvolve a capacidade de interpretar o mundo e transformá-lo com base em conhecimentos científicos, bem como contra-argumentar pode favorecer a revisão de processos investigativos e conclusões (BRASIL, 2018, p. 321-323).

Como essa tarefa exige muito do professor, deve compor as preocupações dos formadores, pois a vantagem de ensinar a argumentar se associa ao ganho de o estudante aprender com a experiência dos letramentos múltiplos, por meio dos quais ele pode argumentar para construir novos conhecimentos (argumentação epistêmica) ou para tomar uma decisão conjunta e realizar uma intervenção social em seu grupo (argumentação prática) (PIRIS, 2021, p. 147).

Ensinar a argumentar requer mudanças no ensino de língua materna

No que concerne especificamente ao componente curricular “Língua Portuguesa”, existe um desafio que a escola precisa superar para ingressar de fato na realidade do século XXI: o de suplantar o ensino tradicional devotado ao treinamento para redação do texto dissertativo-argumentativo, integrando a prática de argumentar ao currículo escolar desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. É preciso ultrapassar as aulas de redação do texto argumentativo, as aulas de leitura para construção de repertório e as aulas dialogadas em que o professor impõe aos estudantes seu posicionamento (PIRIS, 2020).

De modo geral, ensinar a argumentar é um processo que envolve práticas didáticas capazes de levar os estudantes tanto a falar de argumentação quanto a realizar o ato de argumentar. E, para isso acontecer, o ponto de partida e de chegada de um planejamento de ensino da argumentação consiste no agir pela linguagem, isto é, na ação de intervenção social a ser efetivamente realizada pelos estudantes, uma vez que é “a necessidade de agir o que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado, não vice-versa” (KLEIMAN, 2008, p. 508). Reconhecer a argumentação como mediadora das diferenças entre os sujeitos de uma comunidade social é conceber a argumentação como uma prática social de linguagem (PIRIS, 2021).

Com base nessa perspectiva, as atividades de leitura e produção de textos orais, escritos e multimodais são planejadas como práticas de linguagem em que os estudantes se comunicam conforme as regras tácitas dos diferentes gêneros textuais ou discursivos do domínio do argumentar, que organizam as formas de interação entre os participantes da argumentação que são historicamente construídas num dado campo de atividade ou atuação humana.

Nesse quadro, o objetivo central do professor não é ensinar gênero, mas aprimorar as capacidades de linguagem que os estudantes

já possuem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e, no caso do ensino da argumentação, o objetivo é melhorar as suas capacidades argumentativas (AZEVEDO, 2013; 2016; 2019), o que se dá por meio da participação dos estudantes em eventos de letramentos, não do treinamento para redação do texto dissertativo nem das aulas dialogadas e das simulações de debates em que o professor tem a palavra final, porque o estudante precisa ter a vez e a voz para, de fato, realizar o ato de argumentar e colher os resultados de sua intervenção em seu grupo social, dentro ou fora da escola.

Como visto em outros capítulos deste livro, a vantagem de ensinar a argumentar, com foco nas capacidades argumentativas, é que as mesmas capacidades reaparecem em distintos gêneros argumentativos ao longo da escolarização, de modo que cada nova experiência é uma oportunidade de desenvolver e aprimorar as capacidades de justificar (sustentar), negociar e refutar uma posição diante do outro.

Tomar as capacidades argumentativas para eleger conteúdos de ensino-aprendizagem de argumentação é um caminho importante para mudança de paradigma, pois essa perspectiva permite pensar, por exemplo, nas estratégias linguístico-enunciativas mobilizadas no processo de refutação como conteúdos de ensino, contudo a planificação do ensino da argumentação deve considerar as três dimensões dos conteúdos de ensino-aprendizagem descritas por Coll (2003), que aplicadas ao ensino da argumentação correspondem a:

- saber conhecer as estratégias de argumentação e o assunto em questão (conteúdos conceituais);
- saber realizar o ato de argumentar (conteúdos procedimentais);
- saber ser de acordo com os valores éticos compartilhados pela sociedade (conteúdos atitudinais).

As aulas de leitura para construção de repertório para redação dissertativa merecem uma crítica à parte. Não é raro encontrar pro-

fessores que reproduzem a crença de que os estudantes não possuem conhecimentos suficientes sobre um determinado assunto em questão para conduzir uma argumentação. Com base nessa crença, o professor recomenda que os estudantes leiam jornais e revistas, assistam aos telejornais e consultem sítios confiáveis na internet. Por vezes, elabora atividades de leitura com esses textos midiáticos. Tudo isso, tendo a expectativa de inserir o estudante na temática que será alvo da redação dissertativa ou, ainda, ampliar o seu repertório de argumentos.

Em vez de destacar os aspectos danosos dessa prática, vale mais a pena assinalar as vantagens que ensinar a argumentar oferece à leitura. No ensino de argumentação, a leitura ocupa um lugar central, porque, primeiramente, os estudantes mobilizam, durante o ato de argumentar, a capacidade de ler o que o outro diz, como o outro diz, por que razão o outro diz o que diz, porque ler é avaliar os argumentos e o posicionamento do outro, bem como avaliar e reavaliar os seus próprios argumentos e seu posicionamento, para, então, tomar a decisão de concordar ou discordar, integral ou parcialmente, do outro.

Assume-se aqui a concepção de leitura para além da decifração de códigos, da transmissão de conhecimentos e do consumismo de informação desprovido de reflexão. A leitura é aqui concebida como uma prática social. E, desse modo, o professor pode elaborar atividades de leitura que venham a oferecer ao estudante a oportunidade de ele mesmo realizar sua pesquisa por textos que possam fornecer-lhe os argumentos buscados e o panorama dos posicionamentos que circulam socialmente sobre um determinado assunto em questão. Assim, o professor pode aproveitar a ocasião para introduzir o estudante dos anos iniciais do EF e da EJA ao exercício da curadoria de informação (BRASIL, 2018, p. 500), observando em sala de aula as características de fontes confiáveis e não confiáveis. Nesse tipo de atividade, o estudante pode perceber que ele é um sujeito ativo na construção de seu conhecimento e aprender que a leitura tem um fim prático que cumpre uma função social.

Ensinar a argumentar requer a distinção entre análise argumentativa (foco na argumentatividade) e performance argumentativa (foco na argumentação), para que o planejamento de ensino possa focalizar, de um lado, o estudo das estratégias enunciativas da argumentação (KOCH, 2000) e das forças argumentativas (projetiva, configurativa e conclusiva) (GRÁCIO, 2013b) que constituem o discurso argumentado (GRÁCIO, 2011) e, de outro lado, a realização da prática argumentativa (o ato de argumentar) contextualizada nas distintas práticas sociais que envolvem a discussão de temas controversos.

A ideia é capacitar o estudante a perceber o funcionamento da argumentação em suas propriedades linguístico-enunciativas (força projetiva), discursivas (força configurativa) e raciocinativas (força conclusiva), para que ele possa mobilizar esses conhecimentos ao praticar a argumentação em uma situação concreta de comunicação, que pode ser uma interação argumentativa dialogal ou monologal. Assim, o estudo da argumentação e a prática de argumentar se retroalimentam e ajudam o estudante a desenvolver suas capacidades argumentativas e a agir no mundo e na história por meio da linguagem.

Ensinar a argumentar favorece a educação emancipadora

As vantagens aqui levantadas só têm chance de frutificar se houver diálogo entre os sujeitos, de modo que professor e estudantes estejam dispostos a se adaptar diante do inesperado e a gerenciar suas incertezas com as incertezas do outro (GRÁCIO, 2021). O diálogo é o pressuposto que sustenta a ideia de 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, p. 79).

Argumentar desconfiando das certezas incontestáveis (GRÁCIO, 2022) vai ao encontro do que Paulo Freire (2005, p. 83) diz sobre o caráter inconcluso do ser humano, daquele que está em permanente movimento de busca do ser mais, porque os sujeitos, enquanto se-

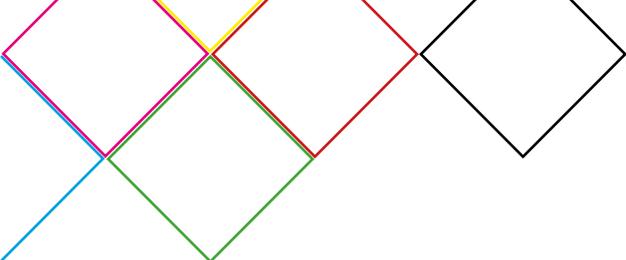
res inacabados que vivem uma realidade histórica também inacabada, não permanente e sempre passível de transformação, também são sujeitos retóricos que argumentam expostos na realidade do caso a caso, na qual não há certezas nem verdades universais, mas apenas incertezas e contingências que exigem desses sujeitos adaptar de forma criativa a condução do que fora planejado diante do inesperado que venha a surgir no percurso de sua própria ação (GRÁCIO, 2021).

Nesse sentido, Piris (2021, p. 137) apoia-se no ideário freiriano para alinhar o ensino da argumentação à educação problematizadora e convidar professores e estudantes a assumir “sua própria situação como problema, como objeto de seu ato de conhecimento”, pois, para a educação problematizadora, “o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (FREIRE, 2005, p. 86).

NA PRÁTICA

O estudante pode tomar a sua própria participação na vida pública da escola como sendo o problema e objeto de seu conhecimento. Para isso, a realização periódica de discussões públicas acerca dos problemas da escola poderia ser a ação que se afigura como eixo do planejamento do ensino de argumentação, ao passo que a assembleia de classe ou do grêmio estudantil poderia ser o gênero discursivo por meio do qual tais discussões se concretizariam. Considerando a natureza do gênero assembleia, os participantes estariam inseridos numa argumentação prática e deliberativa, pois as discussões teriam por objetivo encontrar soluções para os problemas levantados durante as sessões deliberativas. A participação numa assembleia requer muita preparação por parte dos participantes, o que exige leitura argumentativa, estudo do argumentário, preparação dos argumentos da tese defendida e da tese contrária, busca por soluções alternativas

e ainda não vislumbradas pelo grupo, bem como técnicas de preparação emocional, para saber refutar uma posição contrária sem atacar a pessoa que a defende (uma coisa é atacar a ideia, outra coisa é atacar a pessoa) e evitar aumento de tensões colocando a perder uma possível negociação de posições e, inclusive, estar aberto a mudar de posição. É importante sempre lembrar aos estudantes que eles podem defender posições opostas e até serem adversários, mas nunca devem se tratar como inimigos a derrotar, uma vez que todos e todas estão colaborando para melhorar a situação de todo o **grupo**.



QUESTÃO 10

Como explicar a argumentação aos pais e a outros sujeitos da comunidade escolar?

Para começo de conversa...

Diferentes pesquisadores ressaltam que o ensino da argumentação tem acontecido tardiamente e apontam razões para isso acontecer. Em um primeiro grupo, encontram-se aqueles que criticam a visão de que o ensino da narração e da descrição deve anteceder ao da argumentação pelo fato de os primeiros serem considerados mais simples, com níveis mais baixos de dificuldade na escrita e ainda por parecerem mais atrativos (CAMPS; DOLZ, 1995; DOLZ, 1996; LEAL; MORAIS, 2006).

Em um segundo grupo, estão os pesquisadores que apontam diferenças em relação ao nível de desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens, uma vez que na argumentação há a necessidade de articulação entre um conjunto de fatores muito heterogêneos: desenvolvimento cognitivo, domínio textual, conhecimento do esquema argumentativo, disposição para argumentar etc. É preciso observar os estágios de desenvolvimento para que se possa definir como agir junto a eles (GOLDER; FAVART, 2003; SERRANO DE MORENO, 2001).

Um terceiro grupo reúne pesquisadores e professores que confiam no potencial das crianças e jovens, mas entendem que a argumentação solicita conhecimentos específicos relativos às propriedades estruturais, linguísticas e funcionais dos textos/gêneros marcados pela argumentação e de sua constituição sociocultural, configurando, assim, uma atividade complexa tanto para os discentes quanto para os docentes (AZEVEDO, 2003; CITELLI, 2001; GARCIA, 1984; RIBEIRO, 2009; SOUZA, 2003). Assim, recomenda-se a organização de um planejamento criterioso que inclua ações diversificadas a fim de possibilitar a realização de um trabalho que trate de cada uma das dimensões supracitadas.

Essa divergência de visões entre especialistas sinaliza que professores, pais e outros sujeitos sociais envolvidos com estudantes matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental podem se apoiar em concepções distintas na articulação de esforços para efetivar a argumentação na escola. E isso pode ocasionar divergências quanto ao valor desse tipo de trabalho, limitar a orientação das práticas de ensino-aprendizagem e até interferir na aceitação de práticas escolares destinadas a essa finalidade.

Resumo

Neste capítulo, reunimos justificativas que podem apoiar o ensino da argumentação desde o início da Educação Básica, pois, embora as indicações para isso acontecer estejam explicitadas tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto na Base Nacional Comum Curricular, pode haver dúvidas em relação ao valor dessa prática pedagógica entre integrantes da comunidade escolar.

São duas as linhas de raciocínio defendidas neste texto. Por um lado, o ensino da argumentação é uma exigência legal, conforme os documentos que orientam as práticas docentes; por outro, é uma necessidade social decorrente das práticas de linguagem que ocorrem

em situações de interação social, nas quais procedimentos argumentativos são empregados a fim de convencer ou persuadir alguém, de possibilitar o confronto de ideias, de desenvolver conhecimento e o senso crítico, entre outras circunstâncias próprias da vida em sociedade.

Reforçamos que, por participarem, desde muito cedo, de situações em que necessitam utilizar seu discurso para levar as pessoas a aceitarem seus pontos de vista, as crianças têm condições para conviver com os artefatos culturais que promovem a argumentação em diferentes situações sociais.

Objetivos deste capítulo

- Entender as implicações teórico-práticas das indicações encontradas na BNCC;
- Identificar os impactos do ensino de argumentação a partir da participação em práticas sociais de linguagem;
- Retomar algumas das vantagens do ensino da argumentação na escola;
- Conhecer como se pratica a pedagogia culturalmente sensível no ensino da argumentação na Educação Básica.

Justificativas para ensinar a argumentar

Para explicar aos pais, equipe gestora e outros sujeitos sociais por que o trabalho com a argumentação deve acontecer na escola, propomos duas linhas de reflexão: (1) é uma exigência encontrada em documentos oficiais que orientam as ações dos professores de educação básica; (2) é uma prática social requerida em diferentes situações comunicativas, sendo, portanto, uma necessidade na vida cotidiana.

Ao tratar das razões legais, observa-se que, desde a década de 1920, a educação brasileira esteve apoiada em materiais que estavam alinhados a procedimentos avaliativos, que serviam de referência para a elaboração de documentos orientadores aos professores (AZEVEDO, 2009).

Embora isso tenha sido minimizado com a publicação dos PCN – a partir de 1998 –, pois o ensino de língua portuguesa se tornou mais produtivo e comprometido com o exercício da cidadania, não especificamente com a avaliação, é comum que as pessoas em geral, inclusive os professores, associem o trabalho com a argumentação na escola ao treinamento para participar de avaliações de larga escala, por exemplo, algo que vem sendo apontado por Vidon (2018) e Piris (2020), entre outros pesquisadores.

Esse fato se explica, em parte, pela tradição criada no país com o Decreto n. 79.298, de 24/02/1977, que determinou a obrigatoriedade da prova de redação em língua portuguesa nos exames vestibulares das instituições federais de ensino superior, causando um efeito retroativo sobre o ensino de língua materna na Educação Básica. A esse respeito, diferentes autores, como Soares (1978), já alertavam para os riscos de o trabalho com a argumentação ficar limitado à prática da redação dissertativa, orientada pelos vestibulares e exames de larga escala, pois, entre outros problemas, isso dificulta identificar como as capacidades argumentativas dos estudantes podem ser desenvolvidas desde a Educação Infantil.

Com a publicação da BNCC, em 2018, o projeto de unificação nacional da educação e a recomposição das redes de ensino voltou a ser reforçado, considerando também o papel dos exames de larga escala (como Enem e Prova Brasil). A partir das orientações encontradas nesse documento, todos os professores são convocados a realizar algum trabalho com a argumentação em todos os anos e as séries da Educação Básica, em seguimento à competência geral número 7:

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).

Confirma-se, então, que nos níveis federal, estadual e municipal, em alinhamento com as orientações do Ministério da Educação, o ensino-aprendizagem da argumentação é requisitado e caberá ao professor encontrar meios para isso acontecer, considerando as práticas de leitura, oralidade, análise linguística e produção textual no contexto de cada sala de aula e na sociedade.

Quando se faz a leitura atenta de cada uma das competências e habilidades enumeradas na BNCC, notamos que há oportunidades para realizar análises sociais alinhadas à argumentação:

- Analisar problemas sociais variados, por exemplo, a habilidade EF04LP11 – Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto –, proposta para o 4º ano do Ensino Fundamental, possibilita discutir com os estudantes se a produção de livros

acessíveis e inclusivos é suficiente no Brasil para atender à demanda de pessoas surdas e cegas. Essa questão propicia realizar uma atividade de leitura argumentativa que pode incluir acessar sites com materiais em áudio ou em Libras (como: <https://mais-diferencas.org.br/projeto/diversos-livros-acessiveis-e-inclusivos/>) e avaliar que os materiais disponíveis podem ser considerados suficientes ou não.

- Usar a linguagem oral para discutir temas de interesse público, por exemplo, a habilidade EF05LP19 – Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes –, proposta para o 5º ano do Ensino Fundamental, permite analisar debates que estejam em circulação na sociedade para que cada estudante possa assumir posicionamentos diante deles. A abertura do que consta na habilidade enseja a escolha de temáticas adequadas a cada realidade escolar.

Como vemos, a BNCC indica alternativas de trabalho, no entanto, isso requer que o professor saiba **como** é possível empreender um trabalho desse tipo nos diferentes níveis escolares. A fim de colaborar com a concretização de práticas escolares alinhadas ao documento federal, destacamos a seguir três pontos de atenção.

Um primeiro ponto diz respeito às práticas de produção escrita que precisam se alinhar às práticas de leitura e de análise linguística, para que o estudante possa ampliar a capacidade de lidar com as práticas contemporâneas de linguagem. Por exemplo: na elaboração de um cartaz para circular dentro da escola a fim de incentivar a reciclagem de papel e plástico por todos os integrantes da comunidade escolar, os estudantes precisam entender a gravidade do aumento contínuo do lixo nas cidades, os fundamentos que apoiam a reciclagem e o reuso de materiais e os recursos linguísticos discursivos que são utilizados

na produção de cartazes, para que a produção final atinja os objetivos pretendidos inicialmente.

Um segundo ponto a ser sublinhado diz respeito às práticas de oralidade que promovem a troca de informações e opiniões, além de permitir o desenvolvimento de distintas capacidades argumentativas, principalmente quando ocorrem com base em estudos específicos e sistemáticos, como os que foram marcados ao longo deste texto. Por exemplo: a avaliação de vlogs sobre brinquedos infantis encontrados na internet viabiliza analisar as estratégias utilizadas para persuadir adultos, jovens e crianças a consumirem cada vez mais.

Como a formação do sujeito para participar com autonomia de relações sociais se faz com base na multidimensional¹ da argumentação (GRÁCIO, 2013a), os estudantes podem compreender a complexidade das práticas de linguagem e utilizar o pensamento crítico, que auxiliam a tomar decisões em situações variadas, a lidar com os conflitos interrelacionais, a entender como se faz a análise de diferentes situações comunicativas e a utilizar argumentos para sustentar seus posicionamentos e negociar perspectivas, de maneira não violenta e cooperativa.

Um terceiro ponto a ser demarcado é que as práticas pedagógicas precisam ser sistemáticas e acontecer de modo a possibilitar ao estudante argumentar tanto por meio de textos monológicos (na produção de um cartaz, como foi indicado) quanto em interações dialogais (quando está inserido em uma troca de ideias que promove o confronto direto com o outro, por exemplo). A sistematicidade de ações garante a vivência da diversidade interacional; enquanto a variabilidade de produções permite praticar a multidimensionalidade da argumentação.

1 Para Grácio (2013a, p. 35), o ensino da argumentação tem uma dimensão cognitiva, linguística, interativa, afetiva, filosófica, lógica, retórica e social. Em 2018, Azevedo e Santos agregaram a esse conjunto outras quatro dimensões: a discursiva, dialógica, política e socio-semiótica e cultural.

Para tanto, o estudante precisa ser orientado a conseguir: (1) identificar uma temática central que pode gerar desacordo ou controvérsia; (2) tomar posição em relação à questão em discussão; (3) encontrar meios para convencer ou persuadir o outro em relação ao ponto de vista apresentado por meio da apresentação de “boas razões” para sustentar a posição escolhida (GRÁCIO, 2013b); (4) antecipar a posição alheia; (5) negociar perspectivas considerando os próprios interesses e os dos outros que possam interagir com a posição construída no discurso.

Nota-se, assim, que a argumentação pode ser identificada por situações cotidianas que servem de ponto de partida para as práticas de ensino-aprendizagem, mas, para que seja possível abranger tudo o que está proposto na competência 7 da BNCC, também será necessário prever momentos de leitura argumentativa, como já foi explicado anteriormente. Por exemplo: ao analisar os tipos de banho que agradam (ou não) as crianças, a partir da audição da música “Banho não” (do grupo Palavra Cantada), os estudantes podem aprender a comparar opiniões. Essa é uma etapa inicial do trabalho com a argumentação, pois possibilita analisar situações, posicionar-se diante delas e apresentar justificativas para as escolhas realizadas.

Ao tratar das razões sociais que podem apoiar posições discursivas e perspectivas argumentativas, observamos que o trabalho com a argumentação também outorga aos estudantes aprender a **gerenciar informações**, uma vez que eles precisam encontrar razões para justificar seus argumentos e pontos de vista, como tem sido ressaltado nesta obra, e a **gerenciar relações**, visto que estão interagindo com o outro em variadas situações argumentativas. Por exemplo: diante da apreensão da bola de futebol, utilizada por crianças em brincadeiras de rua, por um vizinho, algumas crianças resolveram procurar a delegacia

de polícia para fazer valer seus direitos². Essa atitude diferencia-se de uma atitude agressiva de revanche em relação ao vizinho e indica que o grupo de colegas conseguiu fazer uso do direito ao brincar, garantido em diferentes documentos (**gerenciar informações**), e encontrar meios para resolver a divergência com o vizinho de maneira pacífica (**gerenciar relações**).

Organizar ações pedagógicas escolares orientadas por esses elementos faculta ao discente recursos para desenvolver a capacidade de pensar seriamente, para ler com objetivos previamente estabelecidos, para participar de diálogos orientados por uma pergunta de base, para compor pontos de vista, enfim para falar e escrever adequadamente a cada situação argumentativa.

Nesse sentido, as vantagens relativas ao ensino da argumentação superam o atendimento às obrigações legais, uma vez que possibilitam aos estudantes saber como participar das práticas de linguagem que acontecem dentro e fora da escola. Por ser uma oportunidade para colocar os sujeitos em interação, observamos que a argumentação desenvolve capacidades específicas e competências discursivas que se apoiam em uma racionalidade argumentativa (GRÁCIO, 1993).

Isso significa que, além de se integrar a conhecimentos relacionais e linguístico-discursivos (SANTOS; AZEVEDO, 2017), esse tipo de trabalho visa a dar condições para o estudante participar ativamente de processos de compreensão e reconstrução textual, contextual e interacional, além de criar oportunidades para que sejam realizadas ações de linguagem com propósitos estrategicamente definidos.

Engajar os estudantes no combate ao cyberbullying ou no alerta quanto aos perigos da automedicação, como foi proposto anteriormente, são situações comunicativas que irão solicitar do estudante a análise de cada temática por meio de diferentes referências, a escuta

2 Crianças denunciam para polícia que vizinha confiscou a bola e tiveram solução inusitada. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uTQq41cVfWw&ab_channel=--SISTEMACENTRONORTE. Acesso em: 04 abr. 2022.

dos posicionamentos dos colegas em relação a cada tema, a escolha de perspectivas que possam ser defendidas ou utilizadas na contraposição de posicionamentos, a seleção de recursos linguístico-discursivos que possam colaborar com a construção de pontos de vista etc., a fim de possibilitar a ele interferir na realidade vigente, sobretudo se estiver sofrendo os impactos de cada questão polêmica em suas vidas.

Torna-se relevante ainda enfatizar que as práticas pedagógicas que visam ao ensino da argumentação são historicamente marcadas e culturalmente compartilhadas, por isso serão guiadas pelas posturas políticas de todos os que compõem a comunidade escolar. Nesse sentido, sugerimos ao professor praticar a **pedagogia culturalmente sensível** (BORTONI-RICARDO, 2003), que possibilita compreender as dinâmicas e os possíveis conflitos existentes na escola, quando quer compor o planejamento das atividades escolares mais pertinentes a cada realidade social.

Esse tipo de pedagogia solicita do professor um esforço especial para reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e estudantes, para proporcionar confiança entre todos os implicados na relação pedagógica e para prevenir mal-entendidos, de maneira a possibilitar ao estudante evoluir do confronto amargo de posições com vistas à sua inserção em relações colaborativas, nas quais as divergências de posições possam ser negociadas.

Além de colaborar com a constituição de um clima favorável à aprendizagem no espaço escolar, a pedagogia culturalmente sensível pode fornecer segurança psicológica para que, por exemplo, o estudante consiga lidar com falsas notícias em circulação na sociedade; reconhecer processos de manipulação de palavras e ideias em diferentes situações sociais; avaliar as necessidades da vida a fim de saber como

atuar diante delas; enfim progredir nas fases da escolarização com vistas a saber como agir em nível local e global.

Diante do dinamismo de uso da linguagem na sociedade contemporânea, entendemos que esse tipo de trabalho exige de todos saber analisar as situações de vida. Particularmente em relação às funções docentes, o professor é solicitado a ter “uma visão teórico-prática menos linear e mais descentralizada, flexível e capaz de se adaptar às circunstâncias específicas da escola e às políticas em disputa [...]” (AZEVEDO, 2021, p. 159). Isso significa estar disposto a assumir uma postura múltipla e crítica nas práticas pedagógicas, para que seja possível desenvolver as capacidades e competências argumentativas docentes e discentes.

NA PRÁTICA

Para que a comunidade escolar entenda, acompanhe e participe das práticas voltadas ao desenvolvimento da argumentação, sugerimos partir de uma situação concreta que seja conhecida e provoque inquietação em todos. Em um projeto de letramento, realizado com crianças de 5º ano do Ensino Fundamental, a professora e os estudantes iniciaram o trabalho a partir de um problema social comum: o acúmulo de lixo pelas ruas do **bairro**.

Após a identificação do problema, em **roda de conversa**, os estudantes iniciaram discussões para avaliar os impactos do problema na vida de cada um, na comunidade e no meio ambiente brasileiro. Esse momento interacional possibilita fazer um diagnóstico inicial a partir dos posicionamentos dos estudantes sobre os problemas sociais que afetam a comunidade na qual a escola se encontra.

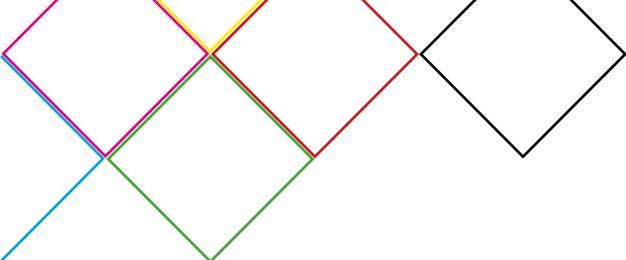
A fim de confirmar a gravidade da situação, dois tipos de ações são possíveis: ler **textos** ou assistir a **vídeos** que esclareçam

a gravidade do acúmulo de lixo em centros urbanos, por meio de discussões em torno do problema (**leitura argumentativa**) e **fotografar o lixo** encontrado no trajeto de casa para a escola (**pesquisa de campo**), que pode servir para compor um painel na escola.

Após aprofundar a amplitude do problema, é possível buscar alternativas para agir no sentido de minimizá-lo ou acabar com ele. Para tanto, uma **reunião** com especialistas e integrantes da gestão escolar e do poder público pode ser uma etapa importante para definir as ações que podem ser empreendidas com a atuação dos estudantes.

Considerando a faixa etária deles, algumas **frentes de trabalho** podem ser organizadas: (1) organização de um dia de limpeza do bairro, com a participação da comunidade escolar e outros convidados; (2) escrita colaborativa de uma carta aberta a ser direcionada ao prefeito, aos vereadores, ao secretário de infraestrutura da cidade, aos meios de comunicação, bem como aos moradores; (3) produção de um **folheto** orientativo para sensibilizar a população local e evitar o descarte inadequado do lixo; (4) planejamento de uma campanha de reciclagem no bairro, com a colaboração de diferentes parceiros da região **etc.**

Cada uma dessas **frentes** requer um planejamento próprio com ações pertinentes a cada tipo de ação, mas essas opções ilustram que os estudantes podem ser motivados a desenvolver variadas capacidades e competências argumentativas, sobretudo quando as práticas de linguagem passam a ter sentido em suas vidas (Adaptado de ANDRADE; SALES, 2020).



REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. Por uma análise discursiva e argumentativa da polêmica. Tradução: Angela Maria da Silva Corrêa. **EID&A–Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v. 13, n. 1, p. 227-244, 2017.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.

ANDRADE, Maria José de; SALES, Laurênia Souto. Práticas de escrita em um projeto de letramento: uma experiência nos anos iniciais. **Revista Linguagens & Letramentos**, v. 5, n. 1, jan-jun, 2020.

ANDREASSA, Luiz. **O que é polarização e por que é prejudicial à democracia?** Disponível em: politize.com.br/o-que-polarizacao/. Acesso em: 16 jun. 2022.

AQUINO, Jaciara Limeira de. **Ensino de argumentação em eventos de letramento**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3tQX3qo>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ARQUIVOS VARIADOS. Muito fofo, criança passa tinta na boca e mãe discute com ela. Youtube. jun. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WiLyjpBv9KY>. Acesso em: 01 nov. 2021.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **O ideário modernizador do governo Graccho Cardoso (1922-26) e a reforma da instrução pública de 1924 em Sergipe**. 2009. 301f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. A argumentação na escrita de crianças de nove anos. **26ª Reunião Anual ANPED**–Novo Governo. Novas Políticas? Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/posteres/isabelcristinaazevedo.pdf> Acesso em: 10 jun. 2022.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. 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, v. 4, n. 1, p. 35-47, jun.2013.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. Organização de textos dissertativo-argumentativos em prosa: o que se percebe em dez anos de realização do ENEM. *In*: SILVA, Leilane R. da; FREITAG, Raquel Meister Ko. (orgs.) **Linguagem, interação e sociedade**–Diálogos sobre o ENEM. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. p. 33-50. (v. 2)

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (orgs.) **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Articulação entre o ensino de argumentação e o desenvolvimento do letramento. II Seminário de Pesquisa do Grupo de Estudos em Linguagem, argumentação e discurso (ELAD/CNPq). **Youtube**. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YzQIAIadcO8> Acesso em: 10 set. 2018.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. Práticas pedagógicas e ensino de argumentação em aulas de língua portuguesa. *In*: GONÇALVES SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes. **Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 155-188.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. **Guia teórico-prático para professores de educação básica**. Como desenvolver capacidades argumentativas? 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359113167_Como_desenvolver_capacidades_argumentativas_Guia_teorico-pratico_para_professores_de_educacao_basica. Acesso em: 10 jun. 2022.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercia dos Santos S. Souza. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **REVEC**, n. 7, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557>. Acesso em: 03 dez. 2017.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; SANTOS, Emilly Silva dos. Desenvolver a competência argumentativa na escola: um desafio para o professor de língua portuguesa. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. **Discurso e argumentação: fotografias interdisciplinares**–v.2. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 83-100.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; REIS, Louriane Ribeiro; MONTE, Nadija Santos. Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação. **Linha D'Água**: São Paulo, v. 34, n. 03, p. 108-131, set./ dez. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3b2H5TC>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BANKS-LEITE, Luci. **Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar**. Campinas, São Paulo, 1996. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

BANKS-LEITE, Luci. A argumentação na perspectiva da lógica natural. *In*: VITALE, María Alejandra; PRIS, Eduardo Lopes; CARRIZO, Alicia Eugenia.; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan (orgs.) **Estudios sobre discurso y argumentación**. Coimbra: Grácio Editor, 2019. p. 89-102.

BERMEJO-LUQUE, Lilian. La argumentación, una actividad cotidiana. *In*: BERMEJO-LUQUE, Lilian. **Falacias y argumentación**. Madrid: Plaza y Valdés ed., 2013. p. 15-23.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. **Polifonia**, n. 7, p. 119-136, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3WpEipx>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BROCKRIEDE, Wayne. Onde está a argumentação? Tradução: Ricardo Grácio e Rui Grácio. **Comunicação e sociedade**, Braga, v. 16, p. 13-17, 2009.

CALHAU, Soade Pereira Jorge. **A argumentação no ensino de português por meio de projetos de letramento**: mapeamento de trabalhos desenvolvidos no PROFLETRAS e formulação de proposta de projeto. 249f. 2020. Dissertação

(Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

CAMPS, Anna; DOLZ, Joaquim. Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, v. 25, p. 5-8, 1995.

CARVALHO, Fernanda; SCHRAMM, Gabriela Menezes; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. *In*: Formação inicial dos professores de Sergipe em Letras relativa ao ensino da argumentação: um estudo preliminar. **Anais [...]**, Aracaju, SE, v. 11, n. 1, 2018.

CHIARO, Sylvia de; LEITÃO, Selma. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: reflexão e crítica**, v.18, n. 3, 2005. p. 350-357.

CITELLI, Beatriz. A criança e seu texto argumentativo. *In*: CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 151-184.

COLL, Cesar. **Psicologia e currículo**: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça; ZOZZOLI, Maria Rita Diniz. Apresentação– Bem-vindo ousadia. *In*: RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 9-13.

COSTA, Thays Santos. A aula de português no ciclo de alfabetização: o que diz a Base Nacional Comum Curricular – BNCC? **Anais [...]**, Vitória da Conquista, BA, v. 7, n. 7, p. 91-104, maio, 2019.

CROFT, William. **Verbs: Aspect and Causal Structure**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

DOLZ, Joaquim. Learning argumentative capacities: a study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 years old children. **Argumentation**, n. 10, p. 227-251, 1996.

DOLZ, Joaquin; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: DOLZ, Joaquin; 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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes. **Argumento & Redação Escolar**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 1984.

GOLDER, Caroline; FAVART, Monik. Argumenter c'est difficile... Oui, mais pourquoi? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite. **Ela. Études de linguistique appliquée**, n. 130, p. 187-209, 2003.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. A relevância da noção de perspectivização conceptual (construal) no âmbito dos estudos do texto e do discurso: teoria e análise. **Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 69-100, jan./jun. 2017.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. A configuração funcional da argumentação prática: uma releitura do layout de Fairclough & Fairclough (2012). **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 19, v. 2, p. 109-137, dez.2019. DOI 10.17648/eidea-19-v2-2498

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Argumentação multimodal: múltiplos olhares para um objeto complexo. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (orgs.). **Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso**. Campinas: Pontes, 2021. p. 73-110.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Racionalidade argumentativa**. Porto: ASA, 1993.

GRÁCIO, Rui Alexandre. Com que se parece uma argumentação? Representações sociais do argumentar. **Comunicação e sociedade**, v. 16, p. 101-109, 2009.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Para uma teoria geral da argumentação**: questões teóricas e aplicações didáticas, 2010. 446 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação), Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3mNVfKY>. Acesso em 10 jun. 2021.

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

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário crítico da argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013b. Disponível em: <https://www.ruigracio.com/CAR/verbetes.html> Acesso em: 18 jan. 2023.

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

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Consequências em termos do estudo e do ensino da argumentação**. Produção e edição de videoaula integrante do curso online “Como Teorizar a Argumentação”. 2021. Disponível em <https://www.ruigracio.com/CAR/CTA/c6.html> Acesso em: 18 jan. 2023.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Posfácio**: virtudes da literacia retórico-argumentativa. p. 219–225. In: MARTINS, Ana Patrícia Sá *et al.* **Letramentos e Argumentações: o ensino de língua como prática social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 219-226.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Ensinar a argumentar ou convidar ao confronto com a incerteza**. Coimbra: Grácio Editor, 2022.

GRIZE, Jean-Blaise. **Logique naturelle et communications**. Paris: PUF, 1996.

HARRY, Daniels. O indivíduo e a organização. In: HARRY, Daniels (org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Tradução: Mônica Saddy Martins e Elisabeth J. Cestari. Campinas: Papyrus, 1994. p. 91-120.

KLEIMAN, Angela. 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.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. 3.ed. Cortez: São Paulo, 2000.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **Argumentação em textos escritos**: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (orgs.).

Argumentação na escola: o conhecimento em construção. Campinas: Pontes, 2011. p. 13-46.

MASSMANN, Débora. **Retórica e Argumentação:** percursos de sentido na biculturalidade. Campinas: Pontes, 2017.

MATEUS, Elaine. Por uma pedagogia da argumentação. *In:* LIBERALI, Fernanda Coelho; DAMIANOVIC, Maria Cristina; NINNI, Maria Otília Guimarães, MATEUS, Elaine; GUERRA, Mônica (orgs.). **Argumentação em contexto escolar:** relatos de pesquisa. Campinas: Pontes, 2016. p. 35-62.

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

OLÉRON, Pierre. **A argumentação.** Tradução: Cascais Franco. Sintra: Publicações Europa-América, 1985.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. O direito à argumentação no contexto escolar. *In:* PIRIS, Eduardo Lopes; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (orgs.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques.** Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 191-212.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação:** A Nova Retórica. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PERES, Sandra; TATIT, Zé. **Banho não.** São Paulo: Palavra Cantada: 2019 (2:35) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xujeh6RU9Kc>. Acesso em: 18 jan. 2023.

PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação no discurso ficcional literário. *In:* CARDOSO, Ana Maria Leal *et al.* (orgs.). **Discurso, literatura e ensino:** análise e reflexão. Aracaju: Criação, 2015. p. 29-44.

PIRIS, Eduardo Lopes. (Im)posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela. **Revista Iberoamericana de Argumentación**, Madrid, n. 20, p. 30-56, 2020. DOI: 10.15366/ria2020.20.002

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

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

PLANTIN, Christian; MUÑOZ, Nora Isabel. **El hacer argumentativo**. Buenos Aires: Biblos, 2011.

PONTECORVO, Clotilde. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. *In*: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Tradução: Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 65-88.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROEGIERS, Xavier; De KETELE, Jean-Marie. **Uma pedagogia da integração**: competências e aquisições no ensino. Tradução: Carolina Huang. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jacqueline. Como se organizam os gêneros. *In*: ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 85-113.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Emilly; AZEVEDO, Isabel. Múltiplas perspectivas para o ensino de argumentação na educação básica brasileira. *In*: Anais 2017 do 10 Enfope/11 FOPIE, 2017, Aracaju. Anais 2017 - 10 Encontro Internacional de Formação de Professores/11 Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional. **Anais [...]**, Aracaju, SE, v. 10, 2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SERRANO de MORENO, Stella. La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. **Lectura y Vida**, v. 22, n. 4, p. 26-37, 2001.

SILVA, Franciso Geoci da; TINOCO, Glícia Azevedo. Estudos de Letramento contra a pandemia da desinformação. p. 19-43. *In*: MARTINS, Ana Patrícia Sá *et al.* **Letramentos e Argumentações: o ensino de língua como prática social**. Campinas: Pontes, 2021.

SOARES, Magda Becker. A redação no vestibular. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 24, p. 53-56, 1978.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: Francisco Pereira. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização: Michel Cole *et al.* Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIEIRA, Alessandra Jacqueline; DEL RÉ, Alessandra. Argumentação, humor e incongruência na linguagem da criança. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 1133-1149, jul. 2019.

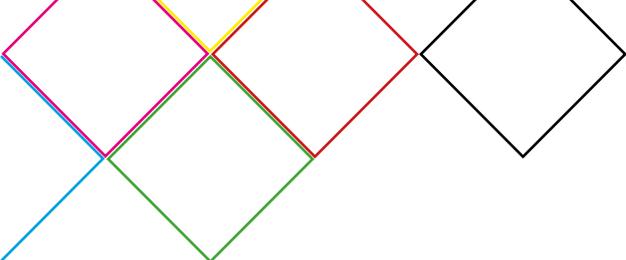
VIDON, Luciano. A proposta de redação do ENEM e a velha dissertação: uma relação problemática. **Raído**, Dourados, v. 11, n. 25, p. 78-88, jul. 2017.

VIDON, Luciano Novaes. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. **Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares – v. 2**. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 3-44.

VIEIRA, Alessandra Jacqueline; DEL RÉ, Alessandra. Argumentação, humor e incongruência na linguagem da criança. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 1133-1149, jul. 2019.

VIGNER, Gerard. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. *In*: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni; OTONI, Paulo (orgs.) **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 1997. p. 117-136.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro, reflexão: Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.



SOBRE OS AUTORES

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

É graduada em Pedagogia e Letras, mestre em Comunicação e Letras e doutora em Letras, com estágio pós-doutoral na Universidade de Buenos Aires (UBA). Atua como professora do DLEV, PPGL e Profletras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus São Cristóvão, na formação inicial de professores de Língua Portuguesa e na formação continuada de egressos dos cursos de Letras e Pedagogia. É líder do Grupo de Pesquisa em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA/CNPq). Tem larga experiência na educação básica, pública e privada, com atuação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, no ensino médio, na gestão escolar de unidade e rede de ensino.

E-mail: icmazevedo2@gmail.com

Maristela Felix dos Santos

É graduada em Letras e em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestre em Letras (PROFLETRAS/UFS), doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). É professora da Rede Estadual Pública de Educação Básica de Sergipe. Tem experiência na produção de material didático para o ensino de língua portuguesa e no exercício da docência na mesma disciplina nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

E-mail: maristelaufs@yahoo.com.br

Soade Pereira Jorge Calhau

É graduada em Letras com ênfase em Português, Literatura e Espanhol pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC-BA), Especialista em mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UESC), doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL/UESC). Tem experiência em docência na educação básica há mais de 16 anos, em todas as etapas do ensino.

E-mail: soade_pereira@hotmail.com.

Vanesca Carvalho Leal

É doutoranda e mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduiu-se em Letras Vernáculas pelo Centro Universitário Ages (2010). Desde 2019, é membro do Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA). Tem experiência na área de educação básica, com ênfase em ensino-aprendizagem. Atua como Professora no Município de Paripiranga/BA, desde 2009.

E-mail: vanesca_letras6@hotmail.com

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), onde é professor permanente do PPG em Letras, Linguagens e Representações e líder do Grupo de Pesquisa “Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso” (ELAD/CNPq).

E-mail: elpiris@uesc.br