

Artigo / Article

O ensino de argumentação na Argentina e no Brasil: aproximações e distanciamentos em diretrizes curriculares

The teaching of argumentation in Argentina and Brazil: similarities and differences in curriculum guidelines

Sheyla Fabrícia Alves Lima 

Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Brasil

sheylafab101@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-2159-1797>

Yuri Andrei Batista Santos 

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Université Paris Cité, Paris, França

batista.yuriandrei@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3805-0586>

Resumo

Considerando a demanda pela universalização da educação escolar nos países da região sul-americana, este trabalho tem por objetivo discutir como as diretrizes curriculares, na Argentina e no Brasil, propõem o desenvolvimento da argumentação no componente Língua Materna. Delineamos, então, uma análise de discursos comparativa que observa como cada cultura discursiva em destaque desenvolve suas percepções quanto ao ensino de argumentação. Nosso *corpus* centra-se nos eixos de trabalho com linguagens nos documentos de diretrizes curriculares para o ensino médio na Argentina, *Núcleos de Aprendizagen Prioritarios*, e no Brasil, Base Nacional Comum Curricular. Observamos que os discursos relacionados ao ensino de argumentação sugerem algumas aproximações quanto à ausência de uma base teórica para pensar o desenvolvimento desse conhecimento. Tal lacuna desdobra-se em semelhantes distanciamentos, no que tange à ausência de um ensino de argumentação concreto que ultrapasse as conformidades do desempenho em exames e avaliações externas.

Palavras-chave: Língua materna • Desenvolvimento da argumentação • Análise de discursos comparativa • BNCC • NAP

* Recebido em: 30/10/2021 | Aprovado em: 28/03/2022.

Abstract

Considering the demands for universal compliance of school education in the countries of the South American region, this paper aims to discuss how curriculum guidelines, in Argentina and Brazil, propose the development of argumentation in the mother language component. We then outline a comparative discourse analysis that observes how each discursive culture in focus develops its perceptions regarding the teaching of argumentation. Our corpus focuses on the language practices in the curriculum guidelines documents for high school in Argentina, *Núcleos de Aprendizagen Prioritarios*, and in Brazil, *Base Nacional Comum Curricular*. We conclude that the discourses related to the teaching of argumentation suggest some similarities regarding the absence of a theoretical basis to reflect upon the development of this expertise. Such a gap unfolds in similarly divergent patterns, regarding the absence of a concrete teaching of argumentation that goes beyond the performance in exams and external evaluations.

Keywords: Mother tongue • Argumentation development • Comparative discourse analysis • BNCC • NAP

Introdução

Da posição de pesquisadores e educadores, concebemos que, nas últimas décadas, um dos principais objetivos da escola é o de possibilitar aos alunos o exercício de leitura e escrita para intermédio de sua participação junto às diferentes práticas sociais. É uma exigência da contemporaneidade que o sujeito circule de forma efetiva nas esferas da atividade humana, o que assinala o engajamento das instituições de ensino em promover o trabalho com a linguagem considerando sua multidimensionalidade, uma vez que são vários os discursos que circulam e organizam a vida cotidiana.

Tendo por base a necessidade concreta do acesso amplo e inclusivo do cidadão à educação escolar dentre os países compreendidos na região sul-americana, nosso trabalho ocupa-se em investigar como bases e diretrizes curriculares, na Argentina e no Brasil, propõem o trabalho em torno do componente Língua Materna, com especificidade ao desenvolvimento da argumentação junto aos educandos. Para este fim, a presente discussão propõe uma análise de discursos comparativa que projeta luzes acerca das maneiras como cada cultura discursiva em destaque difunde, com base em seu próprio contexto histórico-social-cultural, suas percepções quanto ao ensino de argumentação.

Esta pesquisa integra e retoma as ações que vêm sendo conduzidas pelos autores deste trabalho no projeto “Linguagens, discurso e ensino de argumentação: cartografias no diálogo entre culturas discursivas” (UESC/USP), que tem por intuito refletir a construção do discurso argumentativo nas diferentes materialidades de linguagem e suas respectivas esferas de inserção, valendo-se da comparação entre culturas discursivas para propor diálogos entre percepções variadas para o argumentar. Nesse sentido, nosso interesse parte da premissa

LINHA D'ÁGUA

comum, observável na leitura de documentos, diretrizes curriculares e materiais didáticos, de que em várias partes do mundo ensinar argumentação tem retomado um trabalho inclinado a questões linguístico-textuais na leitura e escrita de textos dissertativos. Contudo, para atender as especificidades da demanda do sistema educacional de cada país, certas nuances são perceptíveis dentro do espectro de um mesmo discurso hegemônico.

Assumindo uma concepção interacional de argumentação, articulando seu ensino às práticas sociais de linguagem, objetivamos analisar dois documentos norteadores do ensino de argumentação, respectivamente produzidos na Argentina e no Brasil, para compreender de que maneira as diretrizes curriculares deste campo são difundidas. Para tanto, cabe-nos, dessa forma, analisar, por meio de um paradigma comparativista, as relações dialógicas apreendidas nos eixos de trabalho com linguagens nos documentos de diretriz curricular para o ensino médio na Argentina, *Núcleos de Aprendizagen Prioritarios* (ARGENTINA, 2011), e no Brasil, *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018).

Tomamos por base teórico-metodológica as orientações da metalinguística bakhtiniana em confluência com princípios da análise de discursos comparativa presente nos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do grupo *Diálogo - USP* (GRILLO, GLUSHKOVA, 2016; SANTOS; TORGA; CAVALCANTE FILHO, 2018; SARDÁ, 2018.) e dos pesquisadores do atual laboratório *Clesthia – axe sens et discours* [eixo sentido e discurso] (von MÜNCHOW, 2004; 2021; CLAUDEL et al, 2013). Quanto à nossa percepção sobre argumentação, assumimos o modelo dialogal de acordo com os postulados de Plantin (2008), e consideramos a argumentação situada em um processo de interação com base em Grácio (2016).

A fim de explanar sobre tais questões, este artigo está dividido em três partes: na primeira, apresentamos as principais bases teóricas que nos possibilitam discutir as possíveis articulações sobre argumentação em perspectiva interacional; na segunda, explicitamos os princípios metodológicos da análise de discursos comparativa; e, na terceira, analisamos os dois documentos produzidos respectivamente na Argentina e no Brasil, voltando-nos para as orientações postuladas para o ensino de argumentação.

1 Linguagem e argumentação

A partir do que postulam Bakhtin e o Círculo, entendemos a linguagem como materialidade viva, situada e cambiante, dotada, nas acepções do *enunciado concreto* e dos *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017), de uma relativa estabilidade que constitui a linguagem, o ser humano e toda e qualquer atividade em que este vem a se inserir. Nesse entrecruzamento, a argumentação é concebida em nosso trabalho como uma atividade indispensável e constitutiva das mais diversas ocasiões de interação discursiva em que se envolvem os sujeitos da linguagem, assumindo formas típicas e características a julgar pelo projeto de dizer e finalidades que encerram determinado uso da linguagem. Como fica sugerido em Amossy (2018), tratamos a argumentação em uma leitura discursiva, ao passo que:

Não tentamos influenciar um júri no curso de um processo como tentamos fazer eleger candidato em uma campanha eleitoral, ou fazer partilhar nossas opiniões por um amigo em conversação familiar, ou suscitar a reflexão do leitor sobre um estado do mundo em um texto romanesco (AMOSSY, 2018, p. 167).

Em específico, para Plantin (2008, p. 64), a atividade argumentativa constrói-se fundamentalmente “pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma questão”. Caracteristicamente, nesse entrever, é a divergência necessária entre posicionamentos em torno de dada questão proposta que motiva a situação argumentativa. Alicerçados neste autor, o qual preconiza um modelo dialogal para o desenvolvimento da argumentação, depreendemos que é inviável discorrer sobre o argumentar como elemento puramente lógico e/ou simétrico, o que conduz a repensar a atividade argumentativa de um modo ampliado, a partir de um contexto “no qual a enunciação está situada contra o pano de fundo do diálogo” (PLANTIN, 2008, p. 63). A esse sentido:

A abordagem dialogal visa levar em consideração a insatisfação decorrente dos modelos puramente monológicos da argumentação que surgiu pelo menos desde 1980. Na argumentação, há irredutivelmente o enunciativo e o interacional [...]. Trata-se, então, de articular um conjunto de noções que permitam levar em conta esse aspecto biface da atividade argumentativa (PLANTIN, 2008, p. 65).

Diante disso, observamos que uma das características para o desenvolvimento da argumentação refere-se a sua natureza interativa e não monológica. Em resumo, a situação argumentativa desenvolve-se a partir de um jogo composto por posicionamentos distintos em disputa no entorno de uma questão determinada nas mediações de certo contexto de interação. Dessa forma, a situação argumentativa elabora-se em uma dimensão tripolar, constituída por um proponente, um oponente e um terceiro, os quais necessitam acordar sobre o interesse em argumentar. Estando os interlocutores em comum acordo, “o conflito é a razão de ser dessas interações e condiciona seu desenrolar” (PLANTIN, 2008, p. 68), uma vez que:

Uma situação linguística [de linguagem] dada começa assim a se tornar argumentativa quando nela se manifesta uma oposição de discurso[s]. Dois monólogos justapostos, contraditórios, que não fazem alusões um ao outro, constituem um díptico argumentativo. É, sem dúvida, a forma argumentativa de base: cada um repete a própria posição. A comunicação é plenamente argumentativa quando essa diferença é problematizada em uma Pergunta [Questão] e quando são nitidamente distinguidos os três papéis: Proponente, Oponente e Terceiro. (PLANTIN, 2008, p. 76).

Conforme esse apontamento, a vertente dilemática apresenta-se quando há um trabalho sobre a identificação dos sujeitos que participam da interlocução e dos papéis actanciais assumidos. Assim, entrevê-se a existência circunstancial de elementos de proposição, oposição e um julgamento terceiro. Esses três lugares sociais, mais do que uma ação de pessoas concretas, devem ser considerados em termos práticos e operacionais. Indicam papéis desenvolvidos discursivamente e qualquer um deles pode ser cumprido por qualquer pessoa presente no decorrer de uma situação de argumentação. É imprescindível ressaltar que não se deve emaranhar a oposição de discursos entre atuantes e os conflitos entre pessoas, pois a situação argumentativa, tal como se concebe aqui, só é conflitual quando os interlocutores se identificam

com os papéis argumentativos. Assim, o proponente faz a exposição do seu ponto de vista e, por sua vez, o oponente coloca-se em contraposição, enfatizando a diferença entre os posicionamentos subjacentes aos seus respectivos papéis. Já o terceiro reforça ou não os argumentos expostos.

De acordo com Grácio (2016), a situação argumentativa não está circunscrita exclusivamente a uma conjuntura de oposição de discursos, mas disposta no modo de avaliação presente na relação de interdependência discursiva, para além do díptico inicial. Dessa maneira:

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

Nessa orientação, a argumentação alinha-se à interação argumentativa, isto é, a um quadro de interlocução em que o panorama argumentativo encontra terreno. A argumentação é, então, tomada como “disciplina crítica de leitura e interação entre as perspectivas inerentes à discursividade e cuja divergência os argumentadores tematizam em torno do assunto em questão” (GRÁCIO, p. 52). Torna-se importante assinalarmos que essa reflexão sobre o campo da argumentação possibilita pontuar o trabalho de ensino-aprendizagem da argumentação como sistema simbólico utilizado por determinada comunidade linguística, como elementos importantes para participação intermitente dos sujeitos em sociedade.

O ensino de argumentação na contemporaneidade apresenta, a esse encaminhar, uma considerável necessidade de resignificação e aprofundamentos, sobretudo quando discutimos políticas públicas e ações em nível nacional, tais como as que encerram a concepção de diretrizes curriculares. As perspectivas educacionais no mundo globalizado conclamam a construção de um ensino que permita a formação cidadã dos educandos. Nessa linha, o desenvolvimento da argumentação, em vínculo com o pensamento crítico e a participação social, tem sido pautado como elemento integrante dos diferentes componentes curriculares e níveis de ensino (fundamental, médio, universitário).

Como sugerem Azevedo e Damaceno (2017), por sua vez, a necessidade pelo ensino de argumentação defendida por documentos de diretrizes e orientações curriculares embasa-se no pressuposto de que os professores seriam plenamente capazes de desenvolver a argumentação junto aos educandos, em face dos princípios e das expectativas preconizadas pelo discurso institucional. No caso do componente língua materna, a ausência de especificidade teórica e mesmo de uma formação docente compatível outorga, a nosso ver, uma predileção pelo trabalho voltado à competência linguístico-textual, em detrimento dos demais elementos integradores do ato de argumentar.

De acordo com o aporte teórico da argumentação que ampara esse trabalho, o qual a concebe em uma perspectiva interacional, apresentada pela divergência de posicionamentos

(PLANTIN, 2008), tornar os estudantes capazes de interagir criticamente com o discurso do outro e refletir sobre um ensino de argumentação significativo é um horizonte que pode impulsionar positivamente o trabalho na educação básica. Essas reflexões corroboram a pertinência de uma reestruturação do ensino da argumentação, uma vez que ultrapassam os aspectos textuais e linguísticos que suprimem modalidades da língua, diferente do observado em propostas de ensino mais inclinadas a moldes tradicionais.

Em face do objetivo central de nossa proposta e de sua sistematização, cabe-nos apresentar, na seção a seguir, as orientações metodológicas que alicerçam nossa pesquisa. Propomos, então, uma breve discussão acerca de conceitos chave para os procedimentos da análise de discursos comparativa e de noções que serão contempladas na análise do *corpus* a partir do referencial bakhtiniano.

2 Comparação, culturas, discursos

A comparação é considerada uma forma natural e legítima do pensamento humano como sugere Franco (2000), do ponto de vista da capacidade relacional que o sujeito tem diante do novo, por exemplo. Por meio da chave do pensamento relacional é que se pode posteriormente pensar a comparação enquanto método de pesquisa, em que, de forma sintética, “a comparação como método (ou como abordagem) do conhecimento científico refere-se às relações existentes entre os objetos (ou seja, relaciona relações)”. (PRONKO, 2003, p. 576).

Abordagens que se ancoram na comparação como método estão presentes em diferentes áreas da ciência, assumindo características conforme a área e as demandas dos respectivos objetos de estudo. No âmbito dos estudos em linguagem, vertentes como a linguística histórica, a linguística comparada e a literatura comparada apresentam uma longa trajetória de pesquisas em que a comparação se apresenta como caminho para o estudo das mais variadas expressões e modalizações da linguagem. Apesar de suas singularidades, é sensível como o processo relacional pelo método comparativo nessas abordagens naturalmente inclina-se para uma transcendência às conformidades de um estudo puramente linguístico. Uma vez que comumente compete compreender as implicações dos usos em linguagem em articulação com elementos como a cultura, a história, as ideologias, o espaço-tempo etc., atribui-se a essas disciplinas certa propensão à interdisciplinaridade.

O interesse pelo estudo das construções discursivas levando em consideração as múltiplas possibilidades de sentido no entorno de culturas e línguas distintas, é difundido por diferentes frentes e comunidades de pesquisa no cenário contemporâneo. No âmbito da análise do discurso, encontra-se a análise de discursos comparativa, cuja especificidade é apresentar uma perspectiva comparativista que toma, por premissa central, o estabelecimento de aproximações e/ou distanciamentos entre culturas a partir da natureza interacional do uso em linguagem.

Esse viés tem sido difundido há cerca de 30 anos por alguns pesquisadores do grupo francês, *Clesthia – axe sens et discours*, reunidos a partir de seu interesse comum em investigar as diferentes formas de vínculo entre a cultura, a linguagem e a produção de discurso. A precursora dessa linha de pesquisa é a pesquisadora Sophie Moirand, a qual orientou boa parte dos pesquisadores que viriam a difundir suas próprias considerações e desdobramentos no desenvolvimento posterior dessa área.

Moirand (1992) delineia em seu trabalho precursor uma proposta que, centrada a partir do olhar sobre o enunciado e o discurso, busca estabelecer direcionamentos acerca de como identificar e analisar regularidades e variações consideradas comparáveis, e, portanto, aproximáveis no contato entre línguas e culturas distintas. Ainda que mantendo vínculos com as teorias francesas de análise de discurso, a primeiramente chamada “linguística de discurso comparativa” e, posteriormente, “análise do discurso comparativa”, vem a ser singular sobretudo no que toca a variedade do que é considerado objeto de análise: “Textos literários, documentos midiáticos, discurso científico e técnico, discurso de negócios ou do cotidiano, tudo pode se tornar um ‘corpus’” (MOIRAND, 1992, p. 31, tradução nossa)¹. A pesquisadora pensa o uso em linguagem como uma representação de uma determinada realidade pelo intermédio da perspectiva singular de dado sujeito, considerando-se como ele a percebe e como ele condiciona sua realidade frente à sua coletividade.

O cerne da análise de discursos comparativa levanta questões importantes para uma proposta que alia a comparação como um método que traça paralelos entre línguas e culturas distintas. O que comparar em línguas/culturas distintas? Como aproximar discursos nessa interrelação entre línguas e culturas? Quais os critérios para fazer a seleção do *corpus*?

A proposta demarca a aproximação dos usos em linguagem numa linha que pensa tanto regularidades como variabilidades na aproximação de línguas e culturas, percebidas quanto à interrelação da forma, do sentido, da função e da retórica. Esses níveis de comparação sustentam o caráter multifocal que a análise de discursos comparativa apresenta em suas considerações. Outro aspecto a ser apontado é a busca por categorias comparáveis determinadas a partir da construção de um *corpus*, processo que vem a sinalizar a maneira com que a categorização dos elementos estudados em ambas as culturas e línguas em contato respeita uma relação de horizontalidade. A garantia da comparabilidade na composição do *corpus* recai sobre a necessidade de uma análise em que os fenômenos possam ser mutuamente e equanimemente perceptíveis nas singularidades dos enunciados em comparação, sem desproporcionalidades ou sobreposições entre as culturas e/ou línguas em questão, por exemplo.

É essa condição de comparabilidade que consequentemente influencia o processo de construção do *corpus* como descrito na citação anterior. Estabelecer um *corpus* exploratório permite ao analista ter um primeiro contato com os enunciados em contato de forma a identificar

¹ No original : “Textes littéraires, documents médiatiques, discours des sciences et des techniques, parlars du monde des affaires ou de l’environnement quotidien, tout peut devenir «corpus»” (MOIRAND, 1992, p. 31).

e categorizar elementos de acordo com o princípio de comparabilidade. Posteriormente, o *corpus* vem a ser mais elaborado no sentido em que o princípio de comparabilidade permite refinar e balizar as escolhas das questões a serem percebidas, bem como a possivelmente filtrar a pertinência dos enunciados que inicialmente foram considerados na delimitação do *corpus* exploratório. São esses passos na construção do *corpus*, em função da comparabilidade dos elementos analisados, que permitem que a explicação das razões das variabilidades, intertextualidades e alterações discursivas sejam enfatizadas no gesto interpretativo do analista perante seu objeto.

No contato direto com o *corpus*, conforme Moirand (1992), cabe ao analista a tarefa de comparar os excertos em questão e, a partir de uma perspectiva que pressupõe a mútua consideração de aspectos linguísticos e extralinguísticos, interpretar as relações evidentes entre os signos inscritos na materialidade das superfícies discursivas e demais condições concretas em que se inserem os usos em linguagem. O método consiste em construir e relacionar “entradas” ou categorias de análise (SARDÁ, 2021) nos diferentes enunciados em comparação a partir das questões de análise levantadas. Nessa interação e contato entre as entradas de análise selecionadas pelo gesto interpretativo do analista, constrói-se um olhar que observa a singularidade de cada enunciado e ao mesmo tempo busca regularidades e variações, de modo que alternativamente analisa o *corpus* por meio da descrição das categorias de análise em foco.

Patricia von Münchow, desde sua tese e pesquisas posteriores das quais é autora ou orientadora, vem consolidado princípios em torno do que ela chama de *analyse du discours contrastive* (ADC), que chamaremos em português de análise contrastiva do discurso. A pesquisadora propõe, nessa direção, algumas orientações teórico-metodológicas que são consideradas por nós, sobretudo quando visualizamos a conceituação em torno da noção de culturas discursivas (*cultures discursives*). Como propõem Claudel et al. (2013):

O objetivo da ADC é uma comparação de diferentes ‘culturas discursivas’, uma noção que abrange, por um lado, a manifestação discursiva das representações sociais que circulam numa dada comunidade sobre objetos em um sentido amplo e, por outro, sobre o discurso produzido sobre estes objetos (CLAUDEL et al., 2013, p. 17, tradução nossa)².

A interpretação do conceito de cultura discursiva pode ser sintetizada como as possibilidades do dizer legitimadas ou não no ceio de uma comunidade situada histórico-sócio-culturalmente. Requer a compreensão de como as disposições do discurso se relacionam com as relações sociais que dão corpo à visualização de uma cultura, esta que transpõe na linguagem as projeções discursivas, autorizadas ou não, a circular na interação entre os pares.

No olhar do analista, a cultura discursiva se efetiva pela observação comum das marcas linguísticas impressas no enunciado, ao questionar como estas marcas reiteram a relação entre

² No original: “L’objet de l’ADC et la comparaison des différentes « cultures discursives », notion qui recouvre la manifestation discursive des représentations sociales circulant dans une communauté donnée sur les objets au sens large, d’une part, et sur les discours à tenir sur ces objets, d’autre part” (CLAUDEL et al., 2013, p. 17).

as representações sociais partilhadas por uma determinada comunidade e os discursos construídos no uso concreto de linguagem. Para von Münchow (2004; 2021), depreender uma cultura discursiva frente à materialidade linguística requer, em primeiro plano uma boa descrição linguística, em que se podem estabelecer hipóteses sobre certas representações que circulam numa dada comunidade cultural, o que é chamado de interpretação "simples". Consequente à interpretação "simples", por meio de um gesto evidente ao olhar compenetrado do analista, as representações podem ser correlacionadas a causalidades institucionais, históricas, materiais etc., que se associam ao contexto cultural em que o enunciado se situa, o que seria a interpretação "causal".

Trata-se de uma perspectiva que, em um quadro amplo, muito se aproxima dos posicionamentos entrevistados na *metalinguística* bakhtiniana, introduzida por Bakhtin em seus trabalhos acerca da produção literária de Dostoiévski. Presente na versão revisada e posteriormente publicada, *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2015 [1963]), precisamente no capítulo intitulado "O discurso em Dostoiévski", esse caro conceito sintetiza e orienta metodologicamente acerca da visão de Bakhtin e a dos demais pesquisadores do Círculo para o estudo do funcionamento da linguagem.

Bakhtin abre o capítulo mencionado com observações que delineiam, dentre outras coisas, a metalinguística como um campo de estudo da linguagem que não se confundiria com a linguística, mas com ela estabeleceria uma relação complementar, cabendo-lhe o estudo do *discurso*, que para Bakhtin se relaciona com "a língua em sua integridade concreta e viva" (2015 [1963], p. 207). A metalinguística peculiariza-se, nessa leitura, por apresentar um olhar para a linguagem que a contempla considerando não somente seu acabamento linguístico, mas também o arranjo extralinguístico, contextual, situacional que confere a língua, em sua integridade, a concretude e o fator vivencial que lhe são característicos. O contexto externo e subjacente à linguagem é tomado aqui como constitutivo de seu uso, considerado, portanto, nas mesmas proporções que o contexto interno das formas linguísticas que precedem e orientam as variadas possibilidades de funcionamento da linguagem.

Nesse encaminhar, os pressupostos da metalinguística permitem uma visão mais ampla das potencialidades que constituem o discurso, que transcende uma abordagem tendenciada ao seu uso monológico, focado puramente nos aspectos linguísticos. O benefício complementar na relação da linguística com a metalinguística proposta por Bakhtin advém da forma com que, às lentes metalinguísticas, ficam nítidas as *relações dialógicas*, as quais são extralinguísticas e constituem o discurso no intrínseco laço com o contexto que dá margem ao dizer. As relações dialógicas acentuam a circunstancialidade do uso languageiro, cuja linearidade e potencialidade de sentidos se dão em relação a um quadro contextual, interno e externo à linguagem. São pontes que permitem evidenciar determinados caminhos traçáveis na concretude do dizer e sua realização frente às condições em que se dá a interação discursiva. Enquanto conceito operacional, ao mesmo tempo em que se relaciona com a noção de dialogismo, sugerida como eixo que atravessa toda a visão bakhtiniana sobre a linguagem e a vida, se singulariza por destacar o uso languageiro em sua condição como evento concreto, singular e irrepetível, moldado em seu vínculo de transitividade com o contexto circundante.

Pensando os estudos de análise comparativa propostos pelo grupo *Clesthia – axe sens et discours* ainda em um paralelo com as proposições da teoria bakhtiniana, notamos que o conceito de gênero discursivo é assumidamente uma constante nos trabalhos dos pesquisadores franceses, como demonstra Claudel et al (2013). Os elos de linearidade estabelecidos pelo conceito de gênero, como empregado nos trabalhos de Bakhtin e do Círculo, são empreendidos pelos estudiosos franceses para além dos contornos internos de uma cultura individual, sendo configuráveis como planos de aproximação entre as especificidades das distintas culturas para usos de linguagem com fins comuns. Os conceitos bakhtinianos de enunciado concreto e de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016) são primordiais para a operacionalidade dos fundamentos metodológicos entrevisto nos trabalhos franceses, uma vez que a comparação no nível dos gêneros discursivos constitui, então, a premissa central do *tertium comparationis* (GRILLO, GLUSHKOVA, 2016), definido pelos elementos a serem comparados na análise proposta.

A partir da consideração desses e de outros pontos basilares no referencial proposto pelas pesquisas do grupo de trabalho francês, as pesquisas do grupo Diálogo (CNPQ/USP), liderado pela professora e pesquisadora Sheila Grillo, tem difundido nos últimos anos, no horizonte dos estudos discursivos brasileiros, um viés único para a análise de discursos comparativa. Tomando inicialmente como propostas de análise diferentes expressões do discurso na esfera da divulgação científica (GRILLO, GLUSHKOVA, 2016; GRILLO; HIGASHI, 2017; SILVA, GRILLO, 2019; GRILLO, 2020), na esfera do discurso acadêmico (SARDÁ, 2018; GRILLO, 2020) e na esfera do discurso literário (SANTOS; TORGA; CAVALCANTE FILHO, 2018), as pesquisas do grupo brasileiro caracterizam-se por adotar o referencial dos trabalhos de Bakhtin e do Círculo como edifício teórico para amparar os conceitos e noções centrais norteadoras das comparações propostas.

Fica destacado por tais trabalhos (semelhantemente ao que intentamos no espaço do presente artigo) uma análise de discursos comparativa de inspiração bakhtiniana, o que sugere um estudo comparativo do discurso que envolva um olhar para as culturas enquanto contextos de produção e circulação dos discursos, de forma que a linguagem seja assim estudada em paralelo com as esferas culturais às quais se vinculam os discursos ali presentes. Tal paralelo é, em face do que fora anteriormente discutido quanto às proposições da metalinguística bakhtiniana, uma condição de existência para a viabilidade dessa proposta de estudo, uma vez que o sentido se constitui integralmente apenas dentro desse quadro contextual. A esse passo, dando profusão aos conceitos desenvolvidos pela teoria dialógica, Bakhtin (2017) lança mão do encontro dialógico intercultural como forma de enriquecimento mútuo para as culturas envolvidas. Nesse sentido, apresenta Bakhtin as seguintes assertivas:

No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles

começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. [...] Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 2017, p. 18-19)

A comparação entre as construções interculturais-discursivas identificáveis na materialidade de linguagem em obras representantes de culturas discursivas distintas é efetuada de forma a evidenciar e enfatizar o funcionamento discursivo naquela esfera histórica-social-cultural, sem que haja sobreposição ou hierarquização. Os benefícios de tal gesto de análise concentram-se na singularidade das posições ocupadas pelas culturas em diálogo. Uma vez vista em contraposição com a singularidade que detém o *outro* as peculiaridades de ambas as partes são mais reconhecíveis e melhor identificáveis. As lentes de uma análise comparativa que entrevê o encontro dialógico entre culturas permitem, então, que os sentidos construídos pelas culturas discursivas através do uso linguageiro no decorrer do tempo sejam evidenciados e contemplados por um campo de visão que considera a potencialidade de sentidos que reside na razão dialógica. A distância espacial e/ou temporal entre as posições de cada cultura discursiva efetiva pela tensão do olhar dialógico um estranhamento produtivo, o qual permite aos interlocutores explorarem outras camadas de sentido potenciais nos repertórios das culturas discursivas aqui representadas.

Nesse sentido, consideramos pertinente, em consonância concomitante com a metalinguística bakhtiniana, considerar os procedimentos metodológicos externados nas considerações de Volóchinov (2017) quanto ao estudo da língua, constituindo em nosso projeto as seguintes etapas: 1) Definição das formas e tipos de interação discursiva no documento brasileiro e argentino considerando as condições sociais-históricas-culturais de sua produção, circulação e recepção; 2) Análise das formas dos enunciados concretos em sua singularidade em relação com as características das formas de interação discursiva a qual eles reiteram, os gêneros dos discursos, nesse caso, o gênero diretriz curricular; 3) a partir desse ponto, estabelecer o paralelo comparativo entre as construções linguísticas em nível intercultural, considerando as representações discursivas que elas encerram em suas respectivas culturas discursivas.

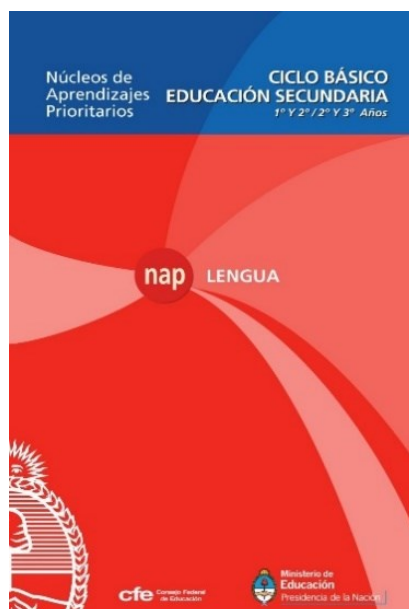
Dessa maneira, a seção conseguinte de nossa discussão elabora os direcionamentos teóricos e metodológicos apresentados até aqui em torno das teorias de argumentação, análise de discursos comparativa e das proposições de Bakhtin e do Círculo, para apresentar uma proposta de análise comparativa entre segmentos de dois documentos de diretriz curricular que direcionam o ensino de argumentação em suas respectivas comunidades. Apresentamos brevemente, a seguir, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2018) e os *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (NAP) (ARGENTINA, 2011), documentos que retomam as demandas educacionais no horizonte contemporâneo no Brasil e na Argentina, respectivamente. A análise empreendida por nós mobiliza segmentos de ambos os enunciados concretos em questão, especificamente as seções destinadas ao desenvolvimento do componente curricular língua materna, com enfoque para momentos que envolvem o ensino de

argumentação. Movidos pelo olhar da análise de discursos comparativa de inspiração bakhtiniana, buscaremos no encontro dialógico entre as culturas materializadas nos referidos documentos, destacar como as relações dialógicas se manifestam em torno dos sentidos de argumentar em cada enunciado singularmente.

3 Percepções dialógico-comparativas do ensino de argumentação entre Argentina e Brasil

Na ênfase pela relação transitiva entre o enunciado e seu respectivo contexto de elaboração e circulação, propomo-nos a observar como os documentos educacionais mencionados são representados frente às situações de interação discursiva a que se vinculam. Nesse ensejo, iniciamos destacando, de forma breve, algumas características que descrevem o arranjo contextual extralinguístico ao qual estão relacionados ambos os enunciados concretos analisados nesta seção.

Figura 1. Capa dos *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*



Fonte: ARGENTINA (2011)

A construção dos *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (ARGENTINA, 2011) (Figura 1), parte de uma ação do Ministério da Educação Nacional argentino, pleiteando conduzir a federalização de acordos curriculares nos níveis de educação Inicial, Primária e Secundária. Diante de um contexto fragmentado e heterodoxo marcado por forte desigualdade educacional – sobretudo em relação aos centros urbanos e as regiões interioranas –, propõe-se a assumir o compromisso de desenvolver uma política inclinada a dar maior unidade ao sistema sem promover sua total uniformidade, garantindo, por exemplo, a obrigatoriedade do nível Secundário.

LINHA D'ÁGUA

O objetivo do documento é, portanto, promover condições de maior igualdade entre as oportunidades de acesso a um ensino emancipatório de qualidade, permitindo que toda a comunidade escolar argentina tenha maior possibilidade de desenvolver capacidades e competências de maneira igualitária. O processo de composição do documento teve início no ano de 2004 em um esforço conjunto entre o governo federal argentino e as 24 unidades federativas, tendo concretização e aprovação final sete anos depois, no ano de 2011. É um dos resultados do processo de tramitação e posterior sanção da lei de Educação Nacional número 26.206, assinada em 2006 e que promoveu uma reforma estrutural no Sistema Educativo Nacional Argentino.

Figura 2. Capa da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: BRASIL (2018)

Já a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) (Figura 2) é um compendio de orientações que buscam responder às demandas educacionais brasileiras para os níveis da educação básica e obrigatória em dimensão nacional. Tais orientações caracterizam um esforço conjunto de diversos especialistas nos setores da educação brasileira que se propuseram a desenhar um documento norteador das proposições curriculares em nível federativo, promovendo um plano comum que solucionaria uma precedente lacuna de definições básicas entre os documentos de orientação curricular. Destaca-se, então, por apresentar seções que contemplam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, apresentando de forma integrada direcionamentos para estes respectivos níveis, diferentemente do que antes era proposto por meio de documentos isolados e voltados para os seguimentos de forma individual, como nos exemplos do PCN (Parâmetros curriculares nacionais), o PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio) e as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

Iniciou-se em 2015 o processo colaborativo que deu luz ao documento, contando com período para a consulta pública aberta pela *internet* para a primeira versão, que foi concluída em 2016. Trata-se de um período de forte transição política no cenário brasileiro, que coincide com o *impeachment* da então presidenta, Dilma Rousseff, sucedida por uma transição conturbada à presidência de Michel Temer. A produção do documento, iniciada em um governo e aprovada em outro, contou com a participação dos setores de base da educação mediante a realização de diversos fóruns e seminários nas unidades federativas ao longo do período de revisão e reformulação das versões iniciais do documento. Em sua versão preliminar, que contemplava a Educação Infantil e o Ensino fundamental, a BNCC foi aprovada em 2017, tendo sido aprovada integralmente em dezembro de 2018, com o acréscimo da versão proposta para o Ensino Médio.

O nosso *tertium comparationis* pauta-se, com base nessas descrições, no gênero discursivo “diretriz curricular”, forma de linguagem inscrita na esfera do discurso acadêmico-escolar. Podemos apontar, quanto a esse gênero, um forte discurso de autoridade proveniente, por um lado, de seu processo de produção por profissionais especializados na área de educação e, por outro, pela posição hierárquica que ele toma junto aos governos de ambos os países, funcionando como instrumento normativo e regulador das rotinas pedagógicas. Seu caráter orientador plasma um estilo de linguagem que entrecruza a descrição e a injunção, através do levantamento de diretrizes e objetivos educacionais que endereçam os diferentes setores e níveis imbricados na esfera do discurso escolar.

Do ponto de vista composicional, notamos que o documento brasileiro tende a organizar as diretrizes curriculares propondo algumas segmentações na construção do enunciado em torno dos níveis de competências específicas, campos de atuação social, práticas e habilidades. As diretrizes argentinas fazem suas proposições, inicialmente, em um nível de valores a serem promovidos, depois elencam e descrevem habilidades que devem ser desenvolvidas pelos educandos em relação às atividades de compreensão e produção oral e escrita.

Na sequência, no Quadro 1, nosso olhar comparativo se detém acerca dos objetivos e definições centrais que apresentam os documentos nas suas seções introdutórias. Assim como nos excertos a serem analisados posteriormente, os termos em negrito são marcações de elementos pertinentes ao nosso exercício de análise³.

Quadro 1. Excertos das seções introdutórias das diretrizes curriculares

ARGENTINA, 2011, p. 10	BRASIL, 2018, p. 7
Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das

³ Os destaques em negrito nos excertos analisados foram feitos pelos autores deste trabalho com fins de enfatizar certos elementos do *corpus* pertinentes às análises.

ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio. ⁴⁵	etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento , em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) ² .
--	---

Fonte: Formulação própria.

Com o propósito central de orientar a comunidade envolvida com as rotinas inscritas na atmosfera do discurso escolar, o destinatário presumido ao qual se endereça o gênero em questão é representado pela comunidade docente e demais membros envolvidos com a organização do trabalho no âmbito dessa esfera de circulação do discurso, como nos dão margem as considerações nas seções de “Apresentação” de cada documento sob análise. A figura do professor enquanto promotor e facilitador do processo de ensino é mais latente nas diretrizes argentinas, decorrente da constante menção da figura do professor observadas tanto na apresentação como ao longo das competências esperadas pelos educandos por toda extensão do texto. Nas diretrizes brasileiras, a figura do professor é apagada, tendo o foco direcionado para o educando e o processo de desenvolvimento de suas capacidades e competências como proposto pelo documento.

Na apresentação dos *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*, como destacado em negrito, encontra-se o objetivo geral de propor certos objetivos centrais para a organização curricular argentina, os quais permitam processos de aprendizagem significativos e relevantes diante das atividades socioculturais desempenhadas pelos educandos. Se observarmos o próprio título do documento, veremos certa ênfase para o termo prioritário, questionamo-nos sobre quais prioridades seriam essas. Tematicamente, o termo “aprendizagem prioritária” responde a uma necessidade do governo argentino de buscar consolidar a educação obrigatória nas distintas unidades federativas, uma vez que em período anterior à publicação do documento, o cenário nacional apontava para um acentuado desnível no atendimento à escola nas regiões administrativas. A visão de educação na apresentação dessas diretrizes recai sobre uma perspectiva que vê o acesso ao ensino como estratégia de diminuir as desigualdades sociais, uma questão central da demanda governamental que projeta essas diretrizes curriculares.

⁴ As traduções para o português foram feitas pelos autores deste trabalho.

⁵ No português: Um núcleo de aprendizagem prioritária na escola refere-se a um conjunto de conhecimentos centrais, relevantes e significativos que, incorporados como objetos de ensino, contribuem para desenvolver, construir e expandir as possibilidades cognitivas, expressivas e sociais que as crianças trazem em jogo e recriam diariamente no seu encontro com a cultura, enriquecendo assim a experiência pessoal e social num sentido amplo.

Na seção de apresentação da *Base Nacional Comum Curricular*, por sua vez, vemos de maneira expressa em nossos destaques alguns aspectos temáticos salientes no projeto discursivo desse enunciado. Em primeiro plano, no termo “normativo”, fica acentuada a construção de um caráter hierárquico regulador para a introdução do documento no cenário educacional brasileiro. Somado a essa necessidade de ter diretrizes que busquem nivelar e organizar a base da estrutura curricular nacional, é proposta central da construção da BNCC ter um documento “orgânico”, que demonstre uma visão de diretriz curricular integrada com relação aos diferentes estágios da educação básica. Sua organicidade e normatividade parecem partir de uma prerrogativa por assegurar o direito a uma educação emancipadora e igualitária a todos os cidadãos, como proposto constitucionalmente.

Em sequência, no Quadro 2, atemo-nos a trechos dos enunciados que dão margem para nossa análise em torno da concepção do ensino de argumentação em cada cultura discursiva. Para este fim, passaremos a traçar nossas aproximações entre as culturas discursivas por meio de paralelos em excertos das seções que se destinam às proposições curriculares quanto ao ensino do componente língua materna.

Quadro 2 – Delineamentos gerais para o ensino de argumentação

ARGENTINA, 2011, p. 15	BRASIL, 2018, p. 493
La escritura de textos (narraciones, exposiciones , cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad. ⁶	(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analizando diferentes argumentos e opiniões para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

Fonte: Formulação própria.

Nesses pontos das duas orientações curriculares estão reunidas algumas das primeiras ocorrências de termos relativos à atividade argumentativa no ensino de língua materna. Em primeiro plano, é importante notar que as menções feitas a argumentos, textos argumentativos e ações relacionadas a esse modo de uso da linguagem não possuem um caráter descritivo que se ocupa de delimitar definições para essas formas de linguagem. Dentre as características do gênero “diretriz curricular”, não parece ser um de seus objetivos propor conceituações abrangentes dos conceitos empreendidos em seus direcionamentos.

Como sugerem Azevedo e Damaceno (2017), a ausência de delimitações precisas permite-nos inferir que os enunciados concretos em questão subentendem no seu destinatário presumido, a comunidade docente, a capacidade de compreender os conceitos designados

⁶ No português: Escrever textos (narrativas, dissertações, cartas e argumentações) considerando o processo de produção e tendo em conta a finalidade comunicativa, as características do texto, os aspectos gramaticais e ortográficos aprendidos em cada ano do ciclo, a comunicabilidade e a legibilidade.

quanto ao desenvolvimento da atividade argumentativa. A ideia presumida de que todos os professores compreenderiam e, eventualmente, teriam condições de garantir a apropriação das ideias em suas práticas cotidianas, no entanto, esconde a necessidade de uma difusão mais adequada de processos formativos específicos para o desenvolvimento da argumentação nas rotinas pedagógicas, como situa a discussão proposta em Batista e Lima (2019).

Em linhas gerais, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e os *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (NAP) compartilham, entre os objetivos de aprendizagem, que o ensino da argumentação é importante para desenvolver a criticidade do estudante, associando a argumentação, em nível temático, ao discurso de uma participação cidadã dos sujeitos. Visualiza-se, então, a prática da argumentação como meio que possibilitaria ao sujeito a tomada de posição em situações de tensão e de conflitos de opiniões, contribuindo para o saber pensar/agir no mundo.

Os NAP sugerem, nesse trecho em destaque, a argumentação em vínculo mais estreito com textos argumentativos, quando fica proposto ao ensino de língua materna o desenvolvimento da produção de diferentes tipos de comunicação escrita, levando em conta seu reconhecimento e sua produção nos diferentes contextos e situações comunicativas. Essa acepção inicial do argumentar no documento argentino encerra uma feição unidimensional da argumentação, ao que se constata uma menção direta a gêneros da modalidade escrita, diferente de como seria, por exemplo, proposta a percepção da atividade argumentativa em uma amplitude de gêneros e formas de linguagem (AMOSSY, 2018).

Na BNCC, por sua vez, a argumentação é caracterizada como uma atividade de linguagem sem especificação para modalidades ou formas de expressão, cujo uso considera uma relação com a tomada de posições em contextos de polêmica e embate de opiniões. O desenvolvimento da argumentação é posto como estratégia discursiva para a resolução de conflitos, necessária em interações cuja finalidade é a busca por adesão entre as partes, como em fins de persuasão. Essa associação temática, por exemplo, restringe o espaço para pensar a necessidade da argumentação em outros tipos de situação comunicativa.

Nesse ponto dos excertos, notamos diferentes visões sobre a argumentação interpretáveis em cada documento. Enquanto há, por um lado, uma convergência em torno de uma finalidade emancipatória da argumentação e uma ênfase para o seu uso em diferentes situações e propósitos comunicativos, por outro, inferimos que os caminhos conceituais são distintos e retomam práticas específicas, que, preliminarmente, não seriam excludentes, mas, sobretudo, podem não necessariamente condizer ao desenvolvimento de uma pedagogia crítica e emancipatória.

De acordo com Plantin (2008) e Grácio (2016), por exemplo, uma situação argumentativa implica a assunção de papéis actanciais (proponente, oponente e terceiro). Essa proposta descritiva abordada torna-se interessante porque possibilita ver a argumentação em termos de progressão, permitindo um distanciamento da dissolução da argumentação na

linguagem, ou seja, descarta a ideia de que as pessoas argumentam o tempo todo. Desse modo, um dos pontos fulcrais dessa perspectiva específica é a polarização de uma questão em função da dissonância e da dimensão alternativa de perspectivas reveladas pelas intervenções dos actantes. Tomado dessa forma, o planejamento de ensino da argumentação mais propício, com foco sobre a formação cidadã, não seria explanar o conteúdo proposto na composição de textos, mas desafiar os estudantes a ampliarem a sua capacidade de argumentar em diferentes situações interativas, não necessariamente estas em que se presencia um fim persuasivo, por sua vez.

Vemos, então, que existem diferentes perspectivas teóricas quanto ao ensino de argumentação que reivindicam diferentes trajetórias na esfera do discurso acadêmico e corroboram suas respectivas práticas de ensino. O acesso ao conhecimento dessas diferentes perspectivas teóricas, na formação inicial e na formação continuada, seria fundamental para subsidiar a prática do professor, com o objetivo de proporcionar maior clareza conceitual no desenvolvimento dessa competência junto aos alunos.

Quadro 3 – A argumentação e a busca por fontes

ARGENTINA, 2011, p. 17	BRASIL, 2018, p. 508
En la argumentación, presentar , con la colaboración del docente, los hechos o situación a los que se hace referencia, la postura personal y los fundamentos que la sostienen, definiendo previamente el tema/problema a desarrollar e informándose a partir de la lectura de textos vinculados con el tema, provenientes de distintas fuentes (enciclopedias, Internet, documentales, entre otras). ⁷	(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais , e utilizá-los de forma referenciada , para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas .

Fonte: Formulação própria.

Aqui são expostas outras faces da percepção do trabalho com a argumentação passíveis de inferência na constituição de ambos os enunciados concretos analisados. Nos dois documentos, vemos a sinalização comum da argumentação como uma atividade que requer a seleção e a referenciação de informações que servem de base para uma argumentação devidamente fundamentada. É perceptível um discurso de que a produtividade da atividade argumentativa parte de uma sustentação mais aprofundada na tomada de posições, respaldada pela articulação eficaz entre o tema/problema e informações que referenciem e sustentem a posição sustentada.

Nessa linha, notamos a ocorrência do vínculo entre a argumentação e a necessidade de busca por fontes em ambos os documentos. Nos NAP percebe-se mais uma vez a ênfase na

⁷ No português: Na argumentação, apresentar, com a colaboração do professor, os fatos ou situação referidos, a posição pessoal e os fundamentos que a suportam, definindo previamente o tema/problema a desenvolver e obtendo informações a partir da leitura de textos relacionados com o tema, de diferentes fontes (enciclopédias, Internet, documentários, entre outras).

cultura do texto escrito em associação às “fontes distintas”, indicadas como base para fundamentação de argumentos, explicitando textos tanto impressos como digitais. Essa ênfase na cultura escrita também é reiterada na BNCC que filia o texto escrito, impresso ou digital, ao termo “fontes confiáveis”, retomando a ideia de confiabilidade premente na linguagem escrita.

Nesses trechos em destaque, podemos analisar como ambos os enunciados concretos delimitam orientações quanto ao desenvolvimento do ensino de argumentação por meio de objetivos sintetizados em ações no infinitivo (apresentar, selecionar etc.). Esses objetivos, que denotam uma feição do caráter injuntivo e normativo do gênero “diretriz curricular”, são estabelecidos com o fim de condensar e estabelecer ações que venham a guiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Tais objetivos partilham uma visão mais consolidada da argumentação como atividade que se pauta no confronto de opiniões diversas, sustentadas discursivamente pela linguagem. Entretanto, estes objetivos somam-se ao que fora apontado quanto à ausência de uma referenciação mais precisa dos conceitos descritos nas orientações, uma vez que a proposição de objetivos sem uma maior precisão quanto a métodos ou propostas formativas, por exemplo, não parece facilitar grandemente o papel dos educadores.

Quadro 4. Objetivos para o desenvolvimento da argumentação

ARGENTINA, 2011, p. 29	BRASIL, 2018, p. 507
En la argumentación, en colaboración con el docente, discriminar entre tesis y argumentos; realizar inferencias; reconocer los argumentos y los procedimientos empleados, las expresiones para manifestar acuerdos o desacuerdos, los modos de justificar las posiciones asumidas, las valoraciones subjetivas; distinguir entre aserción y posibilidad. ⁸	(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contrargumentação e negociação) e os tipos de argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.

Fonte: Formulação própria.

No Quadro 4, observamos que em ambos os documentos são apontadas ações simplificadas sobre o que pode ser realizado na escola em torno do desenvolvimento da argumentação. Esta “simplificação” é perceptível na maneira com que termos e elementos teóricos são empregados nas diretrizes de maneira a desconsiderar, por exemplo, referências às correntes teóricas ou perspectivas de trabalho às quais os conceitos estariam filiados. Há, nessa ótica, uma pressuposição equivocada, como já discutido anteriormente, de que a comunidade docente-acadêmica, enquanto destinatário, estaria apta a não somente compreender como integrar tais objetivos nas rotinas pedagógicas.

⁸ No português: Na argumentação, em colaboração com o professor, discriminar entre tese e argumentos; fazer inferências; reconhecer argumentos e procedimentos utilizados, expressões para expressar concordância ou desacordo, formas de justificar posições assumidas, avaliações subjetivas; distinguir entre asserção e possibilidade.

Na BNCC, há uma orientação para a análise de movimentos argumentativos (sustentação, refutação e negociação) em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, avaliando a força dos argumentos utilizados, além de uma ênfase para identificação de diferentes posicionamentos marcados no uso da linguagem. Existe aqui um viés de argumentação que converge para uma percepção da dimensão social e conflitual que o exercício argumentativo envolve, localizando a necessidade da argumentação de forma crítica com fins de inserção do sujeito nas práticas socioculturais permeadas por assimetrias nas relações hierárquicas. Apesar da visualização dessa perspectiva, ainda existe inclinação a um trabalho mais voltado para uma abordagem analítica do texto, distanciando-se de um trabalho comprometido com uma abordagem que possibilite ao estudante ampliar as possibilidades dos diferentes usos sociais de linguagem.

O mesmo ocorre com os NAP, em que não há uma indicação de reconhecimento das distinções existentes entre tese e antítese, por exemplo, bem como as expressões utilizadas no discurso argumentativo, que ressaltam o lugar do estudante enquanto analista de textos a despeito do caráter mais abrangente de uso da linguagem. Vemos uma menção a terminologias e a usos da argumentação que projetam no ensino de língua materna o desenvolvimento da argumentação com fins de inserção do cidadão de forma crítica nas situações de uso da linguagem, como dito anteriormente. No entanto, existe ainda uma relação intrínseca com a dimensão do texto dissertativo (*argumentación*) que caminha na contramão do que condiz com a pluralidade de formas e contextos de interação discursiva em que a argumentação é imprescindível.

Assim, em ambos os documentos, muito embora alguns termos demonstrem o reconhecimento da argumentação enquanto competência necessária para o exercício crítico da cidadania, é possível mensurar um trabalho com a argumentação inclinado às operações linguístico-textuais. Ademais, notamos que a apresentação de determinadas técnicas argumentativas e de certos esquemas argumentativos de forma generalista, sem considerar a complexidade e especificidade teórica dos termos designados, afasta o desenvolvimento da argumentação da finalidade educacional e mesmo das concepções de linguagem que as diretrizes preconizam. No que toca, por exemplo, às diferentes situações de interação discursiva em que se requer o uso da argumentação há pouca elucidação das diretrizes com fins de um trabalho para além da dimensão linguístico-textual, muito embora exista, concomitantemente, uma margem que apresenta a demanda pela inserção do educando em diferentes contextos de uso da linguagem.

Considerações finais

A perspectiva de trabalho aqui empregada permitiu uma visualização de aproximações e distanciamentos quanto ao desenvolvimento do ensino de argumentação nas diretrizes curriculares argentina (NAP) e brasileira (BNCC). Tal perspectiva foi consubstanciada pela

análise de discursos comparativa de inspiração bakhtiniana, em síntese a um diálogo entre os trabalhos de pesquisadores do grupo francês *Clesthia – axe sens et discours* e os trabalhos de alguns pesquisadores do grupo brasileiro *Diálogo-USP*. Ressaltamos que a produtividade desde paradigma recai sobre a aproximação de línguas e culturas por meio do plano “comum” de uso da linguagem, efetivado nos conceitos bakhtinianos de enunciado concreto e gêneros discursivos.

Enquanto observamos algumas peculiaridades na maneira com que o discurso se organiza em cada enunciado, as constatações observadas em torno do ensino de argumentação permitem conclusões mais expressivas em torno de convergências no contato entre as culturas discursivas representadas. Fica destacado, em ambos os enunciados, que a atividade argumentativa se filia ao desenvolvimento de capacidades linguísticas inter-relacionadas a situações comunicativas contextualizadas. Suas diretrizes demonstram valorizar essa prática enquanto forma de ensino para que os estudantes possam alçar-se como sujeito ativo nas trocas comunicativas, o que lhes permitiria serem capazes de envolver-se efetivamente na sociedade.

Contudo, esses documentos limitam-se à proposição de objetivos e ao estabelecimento de propostas em que as práticas pedagógicas devem ser encaminhadas, mas não consideram referências aos aspectos práticos que podem ser utilizados para se alcançar os objetivos traçados. Isso provoca-nos a pensar de que forma as práticas pedagógicas são devidamente conduzidas pelos professores, uma vez que os documentos, que direcionam o ensino, fazem proposições por vezes generalizantes e simplificadas de elementos teóricos complexos, que consubstanciam determinadas posturas e métodos. Além disso, preocupa-nos como essa falta de direcionamento impacta a formação docente e o trabalho com a argumentação na educação básica, que carece de processos formativos específicos que direcionem as práticas pedagógicas mais precisas quanto ao argumentar.

Dessa forma, as culturas discursivas identificadas nos documentos argentino e brasileiro avançam em destacar a necessidade de um trabalho com a argumentação contextualizado nas necessidades comunicativas dos falantes, mas incorrem na falta de detalhamento dos conceitos que respaldam condições e metodologias para que estes objetivos sejam realidade comum nas diferentes comunidades de ensino em cada cultura. Toma-se o argumentar como o exercício crítico da linguagem tanto em situações informais como em situações formais. Contudo, considerando as representações que os documentos fazem circular, apesar de pontuar essa noção nos objetivos gerais, a maneira como apresentam as orientações dão margem para que o planejamento corresponda a um exercício majoritariamente analítico que promove o entendimento dos aspectos centrais do texto argumentativo (tema, recorte temático, tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão); ou ainda como uma atividade de leitura para identificar as estratégias argumentativas dispostas na dimensão do texto.

As possibilidades de dizer que emanam das culturas discursivas reiteradas nos enunciados em questão salientam que a menção aos aspectos argumentativos tem por base a ideia comum de que os professores teriam formação específica para compreender e fazer uso

de tais conceitos nas suas respectivas rotinas pedagógicas. É fato contundente, como apontam pesquisas na área da argumentação (BATISTA, LIMA, 2019), que a formação docente carece de processos formativos específicos que favoreçam uma prática de ensino de argumentação melhor embasada teórico-metodologicamente.

Financiamento

Yuri Andrei Batista Santos agradece à FAPESP pelo financiamento da pesquisa “A autobiografia em contrastes discursivos: memórias, discursos e diálogos” (processo nº 2019/02188-3).

Referências

- AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. Tradução Ângela M. S. Corrêa et al. São Paulo: Contexto, 2018.
- ARGENTINA. Ministerio de Educación Nacional, Consejo Federal de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)*. CICLO BÁSICO EDUCACIÓN SECUNDARIA – 1 /2 y 2 /3 Años – Lengua. 2011. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004318.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- AZEVEDO, I. C. M. de.; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de Língua Portuguesa na educação básica. *REVEC – Revista de Estudos de Cultura*, São Cristóvão, n. 7, p. 83-92, 2017. <https://doi.org/10.32748/revec.v0i7.6557>.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 out 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 out 2021.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.
- BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2017.
- BATISTA, Y. A.; LIMA, S. F. A. A argumentação e a formação do professor de língua materna: percursos e transformações. *Migulim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 8, n. 2, p. 614-632, maio-ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v8i2.2076>.
- CLAUDEL, C. et al. (Org.). *Cultures, discours, langues*: Nouveaux abordages. Limoges: Lambert-Lucas, 2013.
- FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro - Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. XXI, n. 72, p. 197-230, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300011>.
- GRÁCIO, R. A. *A argumentação na interação*. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

GRILLO, S. GLUSHKOVA, M. A divulgação científica no Brasil e na Rússia: um ensaio de análise comparativa de discursos. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 69-92, maio-ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457323556>.

GRILLO, S. V. C.; HIGASHI, A. Enunciados verbo-visuais na divulgação científica no Brasil e na Rússia: As revistas *Scientific American Brasil* e *V Mire Nauki* (No mundo da ciência). In: KOZMA, E. V. B.; PUZZO, M. B. (Org.). *Múltiplas linguagens: discurso e efeito de sentido*. Campinas: Pontes, 2017. p. 91-130.

GRILLO, S. V. de C. A linguística em manuais brasileiro e soviético. *Alfa*, rev. linguíst., São José Rio Preto, v. 64, p. 1-30, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11752>.

MOIRAND, S. Des choix méthodologiques pour une linguistique de discours comparative. *Langages - Ethnolinguistique de l'écrit*, 26^e année, n°105, p. 28-41, 1992. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1992_num_26_105_1622. Acesso em: 30 out 2021.

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

PRONKO, M. A. A comparação como ferramenta de conhecimento e os processos de integração supranacional: desafio para as Ciências Sociais. In: FAUSTO, A.; PRONKO, M.; YANNOULAS, Silvia. (Org.). *Políticas Públicas de Trabalho e Renda na América Latina e no Caribe*. Brasília: Abaré - FLACSO/Brasil, v. 1, 2003, p. 573-594.

SARDÁ, D. N. A filosofia no ensino médio no Brasil e na França. *Revista Linha D'Água*, v. 31, n. 3, p. 19-43, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v31i3p19-43>.

SARDÁ, D. N. A análise de discursos comparativa no Brasil: uma reflexão a partir da noção de categoria. *Bakhtiniana*, v. 16, n. 2, p. 153-177, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-4573478921>.

SANTOS, Y.A.B.; TORGA, V. L. M.; CAVALCANTE FILHO, U. C. Perspectivas de uma escrita de si: análise comparativa no. *Revista Linha D'Água*, v. 31, n. 3, p. 191-210, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v31i3p191-210>.

VON MÜNCHOW, P. *L'analyse du discours contrastive*. Théorie, méthodologie, pratique. Paris: Éditions Lambert-Lucas, 2021.

VON MÜNCHOW, P. Réflexions sur une linguistique de discours comparative: le cas du journal télévisé en France et en Allemagne. *Tranel*. Neuchâtel, p. 47-70. jun. 2004. Disponível em: <http://www.unine.ch/cms/render/live/en/sites/tranel/home/tous-les-numeros/tranel-40.html>. Acesso em: 30 out 2021.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, São Paulo: 34, 2017.