

V.
36 n.3

ISSN 2236-4242

set-dez 2023

LINHA D'ÁGUA

Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Universidade de São Paulo



Revista Linha D'Água

Instituição

Universidade de São Paulo

Reitor: Carlos Gilberto Carlotti Junior
Vice-reitora: Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Diretor: Paulo Martins
Vice-diretora: Ana Paula Torres Megiani

Revista

Editor-chefe

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Universidade de São Paulo, Brasil

Editor Associado

Gabriel Isola-Lanzoni

Universidade de São Paulo, Brasil

Editores convidados

v. 36, n. 3 – set.-dez. 2023

Eduardo Lopes Piris

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Isabel Cristina Michelin de Azevedo

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Revista Linha D'Água

Equipe técnica

Revisão e normalização de
Língua Portuguesa

André de Oliveira Matumoto

Universidade de São Paulo, Brasil

Lucas Pereira da Silva

Universidade de São Paulo, Brasil

Lucas Pivetta Maciel

Universidade de São Paulo, Brasil

Nathalia Akemi Sato Mitsunari

Universidade de São Paulo, Brasil

Theodoro Casalotti Farhat

Universidade de São Paulo, Brasil

Verônica dos Santos Modolo

Universidade de São Paulo, Brasil

Yuri Andrei Batista Santos

Université Grenoble Alpes, França

Revisão da Língua Inglesa

André de Oliveira Matumoto

Universidade de São Paulo, Brasil

Theodoro Casalotti Farhat

Universidade de São Paulo, Brasil

Verônica dos Santos Modolo

Universidade de São Paulo, Brasil

Revisão da Língua Francesa

Nathalia Akemi Sato Mitsunari

Universidade de São Paulo, Brasil

Yuri Andrei Batista Santos

Université Grenoble Alpes, França

Revisão da Língua Espanhola

Lucas Pivetta Maciel

Universidade de São Paulo, Brasil

Assistência editorial

Theodoro Casalotti Farhat

Universidade de São Paulo, Brasil

Editoração

Gabriel Isola-Lanzoni

Universidade de São Paulo, Brasil

Revista Linha D'Água

Indexadores



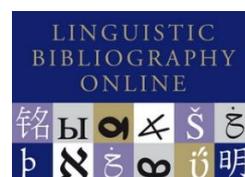
Web of Science - ESCI
Emerging Sources Citation Index
Presente no JCR desde 2020



Latindex
Sistema Regional de Información en Línea para
Revistas Científicas de América Latina, el Caribe,
España y Portugal



MLA
Modern Language Association Database



Linguistic Bibliography



DOAJ
Directory of Open Access Journals



REDIB
Red Iberoamericana de Innovación y
Conocimiento Científico



Diadorim
Diretório de Políticas Editoriais das Revistas
Científicas Brasileiras



EZB
Elektronische Zeitschriftenbibliothek
(Biblioteca de Periódicos Eletrônicos)



OAJI
Open Academic Journals Index



Google
Google Scholar

Revista Linha D'Água

v. 36, n. 3 – set.-dez. 2023

Editor-chefe

Editor associado

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Universidade de São Paulo, Brasil

Gabriel Isola-Lanzoni

Universidade de São Paulo, Brasil

Editores convidados - v. 36, n. 3 – set.-dez. 2023

Eduardo Lopes Piris

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Isabel Cristina Michelin de Azevedo

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Comissão científica - v. 36, n. 3 – set.-dez. 2023

"Ensino de Argumentação"

Alexandre Marques Silva
Universidade de São Paulo, Brasil

Ana Cristina Carmelino
Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Ana Elvira Luciano Gebara
Fundação Getúlio Vargas, Brasil

Ana Lúcia Tinoco Cabral
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Ana Patrícia Sá Martins
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Andréia Hanel Cerezoli
Universidade Federal Fronteira Sul, Brasil

Ángel Homero Flores Samaniego
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Antonio Sales
Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Barbara Corominas Valerio
Universidade de São Paulo, Brasil

Camila Alderete Capitani
Faculdade Álvares Penteadó, Brasil

Carlos Augusto Aguilar Júnior
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Claudia Oliveira Lozada
Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Claudia Riolfi
Universidade de São Paulo, Brasil

Claudianny Amorim Noronha
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luana Ferraz
Universidade de Franca, Brasil

Lucas Pereira da Silva
Universidade de São Paulo, Brasil

Luciana Carmona Garcia Manzano
Universidade de Franca, Brasil

Luciano Novaes Vidon
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Maísa Helena Brum
Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Marcia Regina Curado Mariano
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Margibel Adriana de Oliveira
Faculdades de Tecnologia, Brasil

Maria Cecília Camargo Magalhães
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Maria Helena Pistori
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Lúcia C. V. O. Andrade
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Otília Guimarães Ninin
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Mariza Angélica Brito
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil

Mayana Matildes da Silva Souza
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Nancy Lizeth Ramirez-Roncancio
Universidade Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colômbia

Revista Linha D'Água

| | |
|---|---|
| Débora Massmann <i>Universidade Federal de Alagoas, Brasil</i> | Nathalia Akemi Sato Mistunari <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Dorotea Frank Kersch <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i> | Patricia Del Vero Velasco <i>Universidade Federal do ABC, Brasil</i> |
| Eliane Gouvêa Lousada <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> | Regina Helena Pires de Brito <i>Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil</i> |
| Emília Mendes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Renata Palumbo <i>Faculdade SESI, Brasil</i> |
| Erivaldo Pereira do Nascimento <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i> | Rivaldo Capistrano de Souza Júnior <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i> |
| Fábio Fernando Lima <i>Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil</i> | Rodrigo Cardoso dos Santos <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i> |
| Fernanda Luzia Lunkes <i>Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil</i> | Rosalice Pinto <i>Universidade NOVA de Lisboa, Portugal</i> |
| Filipe Mantovani Ferreira <i>Instituto Federal de São Paulo, Brasil</i> | Rubens Damasceno-Morais <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i> |
| Gabriel Fortes <i>Universidad Alberto Hurtado, Chile</i> | Rui Grácio <i>Universidade de Aveiro, Portugal</i> |
| Gabriel Isola-Lanzoni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> | Sandoval Nonato <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Glicia Tinoco <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i> | Sandro Luis da Silva <i>Universidade Federal de São Paulo, Brasil</i> |
| Helcira Lima <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Solange Ugo Luques <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Jairo Venício Carvalhais de Oliveira <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Soraya Maria Romano Pacífico <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Janayna Bertollo Cozer Casotti <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i> | Sylvia De Chiaro <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i> |
| João Paulo Attie <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i> | Theodoro Casalotti Farhat <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| John Henry Durango Urrego <i>Universidad de Antioquia, Colômbia</i> | Ursula Cunha Anecleto <i>Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil</i> |
| Josane Daniela Freitas Pinto <i>Universidade do Estado do Pará, Brasil</i> | Valter César Montanher <i>Instituto Federal de São Paulo, Brasil</i> |
| Júlia Larré <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i> | Vanda Elias <i>Universidade Federal de São Paulo, Brasil</i> |
| Katia Calligaris <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i> | Vanesca Carvalho Leal <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i> |
| Lauro Gomes <i>Universidade Federal do Rio Grande, Brasil</i> | Viviane Letícia Silva Carrijo <i>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i> |
| Leilane Ramos <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i> | Walter Fernando Castro Gordillo <i>Universidad de Antioquia, Colômbia</i> |
| Leiva Leal <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Záira Bomfante dos Santos <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i> |
| Lilian Nasser <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i> | Zilda Gaspar Oliveira de Aquino <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |

Sumário

Editorial

Ensino de argumentação - uma introdução ao dossiê temático 1-6

Eduardo Lopes Piris
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Gabriel Isola-Lanzoni

Artigos originais

Formação de professores com foco no trabalho com a argumentação no ensino fundamental 7-25

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Maristela Felix dos Santos

Impactos do componente curricular 'Argumentação na Educação' na competência argumentativa e no manejo de metodologias potencialmente argumentativas por futuros professores 26-50

Raquel Cordeiro Nogueira Lima
Selma Leitão
Sylvia De Chiaro

A argumentação como instrumento para pensar a desencapsulação do ensino-aprendizagem de língua inglesa 51-68

Milena Maria Nunes de Matos Carmona
Fernanda Coelho Liberali

A argumentação como ferramenta de análise de práticas dialógicas e monológicas materializadas no discurso de professores de Língua Inglesa 69-90

Patricia Streppel Hartemink
Luciane Kirchhof Ticks

| | |
|---|---------|
| Multiletramentos no ensino de argumentação emancipadora | 91-105 |
| Júlio César Dantas de Araújo Glícia Azevedo Débora Praxedes Morais | |
| Leitura argumentativa em livros didáticos de Língua Portuguesa: análise da coleção Se liga na língua, PNLD/2020 | 106-127 |
| Aline de Santana Santos Rosely Melo Matos de Novais | |
| Ensino de argumentação e leitura crítica da mídia: uma proposta para o desenvolvimento da capacidade argumentativa | 128-153 |
| Alexandre Marques Silva | |
| Um percurso de ensino-aprendizagem retórico-interacionista a partir da obra Auto da Compadecida | 154-177 |
| Camila Alderete Capitani | |
| Leitura e argumentação: cronotopos de um manual escolar para o Novo Ensino Médio | 178-199 |
| Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro Nathalia Akemi Sato Mitsunari | |
| Desenvolvendo habilidades de argumentação por meio do ensino do plano de texto argumentativo | 200-221 |
| Vanessa Fabíola Silva de Faria Ana Maria Macedo Paula de Col Campanha | |
| O ensino da escrita-argumentativa voltada para a redação do Enem no canal digital do Youtube Luma e Ponto: textualidades seriadas e discurso | 222-241 |
| Michel Luís da Cruz Ramos Leandro Soraya Maria Romano Pacífico | |
| Propriedades discursivas como estratégia argumentativa em redações do Enem | 242-256 |
| Kleiane Bezerra de Sá | |

| | |
|--|---------|
| Produção textual e argumentação: desafios e perspectivas para a formação docente na contemporaneidade | 257-275 |
| Nelci Vieira de Lima Ana Lúcia Tinoco Cabral Sílvia Augusta de Barros Albert | |
| Ensino da argumentação: uma análise propositiva do gênero comentário online | 276-292 |
| José Paulo Tavares Severo Júnior Maria de Fátima Silva dos Santos | |
| Argumentação em perspectiva discursiva: implicações para o ensino | 293-320 |
| Eduardo Alves Rodrigues Carmen Lucia Hernandez Agustini | |
| Nos bastidores da ciência: argumentação, história e filosofia no ensino de Física | 321-340 |
| Érika Cristina Meneses de França Aline Dortas Leal | |
| Categorias de argumentação no ensino de matemática: atividades para estudantes com deficiência visual | 341-353 |
| João Paulo Attie Thaís Santos Costa | |
| A contribuição da argumentação para o letramento matemático de alunos do 1º ano do ensino fundamental | 354-368 |
| Rosemeire da Silva Rio de Oliveira Antonio Sales | |
| Competencias de liderazgo intermedio para promover la argumentación en el aula de matemáticas | 369-386 |
| Horacio Solar Pilar Peña-Rincón Andrés Ortiz | |

Resenhas

- | | |
|--|---------|
| Resenha: Introdução à análise da argumentação Sandra Gomes Rasquel | 387-399 |
| Resenha: Introdução às teorias da argumentação Gabriel Isola-Lanzoni | 400-410 |

Editorial

Ensino de argumentação - uma introdução ao dossiê temático

Teaching Argumentation - an introduction to the special issue

Eduardo Lopes Piris

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
elpiris@uesc.br
<https://orcid.org/0000-0003-3718-8126>

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Universidade Federal de Sergipe, Brasil
icmazevedo2@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5293-0168>

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Universidade de São Paulo, Brasil
paulosegundo@usp.br
<https://orcid.org/0000-0002-5592-8098>

Gabriel Isola-Lanzoni

Universidade de São Paulo, Brasil
gabriel.lanzoni@usp.br
<https://orcid.org/0000-0003-2066-1298>

Os estudos sobre a argumentação na área de Letras e Linguística no Brasil vêm se despontando no cenário acadêmico com bastante força há, pelo menos, doze anos, se considerarmos a criação de uma revista específica, *EID&A* (2011), e números especiais e dossiês temáticos sobre o tema publicados desde 2013 pelos periódicos *Diálogo das Letras* (2013), *Bakhtiniana* (2014), *Linha D'Água* (2016), *ReVEL* (2016), *Diacrítica* (2018), *Letrônica* (2018), *Entrepalavras* (2019), *Investigações* (2020), *Revista de Estudos da Linguagem* (2021), *Revista da Abralin* (2021), *Primeira Escrita* (2022) e *Odisseia* (2023).

Essas doze chamadas para publicação são uma mostra de como essa área de conhecimento tem se preocupado em compreender a relação da argumentação com as questões textuais, enunciativas e discursivas e o seu funcionamento nas mais diversas práticas sociais e, ultimamente, nas mídias digitais. No entanto, a publicação deste dossiê da *Revista Linha D'Água* é o primeiro número temático voltado exclusivamente às práticas de ensino da argumentação enquanto objeto de conhecimento. Ademais, já se fazia necessária uma publicação com esse escopo, uma vez que as práticas sociais multiletradas, as demandas educacionais e os sistemas educativos vêm exigindo uma renovação das práticas pedagógicas para além do modelo tradicional de ensino de redação do texto dissertativo e dos ensaios acadêmicos e que contemplem as práticas argumentativas relativas às demandas contemporâneas de usos da linguagem.

LINHA D'ÁGUA

Assim, neste número, o leitor encontrará estudos que discutem o ensino da argumentação em variadas perspectivas e em distintos componentes curriculares da educação básica e superior, os quais oferecem reflexões teóricas, procedimentos analíticos aptos à didatização e propostas de ensino de argumentação que podem servir de subsídio para docentes e pesquisadores que atuam em qualquer nível de ensino.

Ao reconhecer a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada do profissional responsável por introduzir e desenvolver a argumentação na sala de aula, este dossiê da *Linha D'Água* reúne, inicialmente, um bloco de três artigos que discutem justamente a formação docente para o ensino da argumentação.

Em “Formação de professores com foco no trabalho com a argumentação no ensino fundamental”, Isabel Cristina Michelan de Azevedo e Maristela Felix dos Santos apresentam o projeto extensionista *ENARE (Ensino de Argumentação na Escola)*, da Universidade Federal de Sergipe, realizado em parceria com secretarias municipais de educação, para formação continuada de professores de língua portuguesa do ensino fundamental, anos iniciais e finais. Vale destacar que as autoras assumem a argumentação como um processo interacional, complexo, multidimensional e discursivo, para formular princípios de práticas pedagógicas que possam promover pontes entre os usos sociais da argumentação.

Na sequência, Raquel Cordeiro Nogueira Lima, Selma Leitão e Sylvia De Chiaro, em “Impactos do componente curricular ‘Argumentação na Educação’ na competência argumentativa e no manejo de metodologias potencialmente argumentativas por futuros professores”, investigam os impactos da participação de estudantes universitárias(os) de Pedagogia em uma disciplina voltada ao desenvolvimento de suas competências necessárias para argumentar. As autoras apontam melhorias na qualidade da argumentação construída, além de refinamento do pensamento reflexivo, bem como ganhos nas habilidades de planejamento e de desenho de atividades potencialmente argumentativas, no emprego de ações discursivas durante a mediação da atividade prática docente e no grau de apropriação dos princípios do ensino dialógico.

O referido bloco encerra-se com o texto “A argumentação como instrumento para pensar a desencapsulação do ensino-aprendizagem de língua inglesa” assinado por Milena Maria Nunes de Matos Carmona e Fernanda Coelho Liberali, no qual as autoras propõem uma análise da linguagem argumentativa de uma proposta de formação que ocorreu entre onze professores de inglês e uma coordenadora, em uma escola da rede privada, na cidade de São Paulo, em 2022. Para tanto, discutem o papel da argumentação no processo de desencapsulação do ensino-aprendizagem de inglês, descrevem as ações que organizaram a proposta em um contexto de argumentação colaborativa, analisam as características enunciativas, discursivas e linguísticas entrelaçadas pela multimodalidade de um relato reflexivo que foi produzido por um dos participantes acerca do desenvolvimento de agência.

O segundo bloco de artigos reúne um grupo mais amplo de trabalhos que, de modo geral, analisam a multiplicidade de possibilidades da materialização do ensino de argumentação – projeto de letramento, livro didático, redação do ENEM, textos argumentativos diversos – em todos os níveis da educação formal, e que, de modo particular, abordam as temáticas da argumentação nos multiletramentos e nas práticas de leitura e de produção textual.

O artigo de Patricia Streppel Hartemink e Luciane Kirchhof Ticks, “A argumentação como ferramenta de análise de práticas dialógicas e monológicas materializadas no discurso de professores de Língua Inglesa”, dialoga com os dois artigos anteriores ao tratar da argumentação no ensino de inglês e apoiar-se nas bases teóricas de Leitão e De Chiaro, tendo por objetivo analisar de que modo e em que medida a argumentação pode contribuir para a construção do conhecimento durante os processos de ensino e de aprendizagem no componente curricular “Língua Inglesa” na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por sua vez, Júlio César Dantas de Araújo, Glícia Azevedo e Débora Praxedes Morais, em “Multiletramentos no ensino de argumentação emancipadora”, mostram que crianças do 5º ano do ensino fundamental argumentam e, assim, agem no mundo por meio da linguagem em busca de garantia de direitos. Para isso, analisam a potencialidade dos multiletramentos no ensino de argumentação como prática social emancipadora, examinando um projeto de letramento desenvolvido numa escola pública norte-rio-grandense. O artigo sinaliza que o referido projeto de letramento revela o potencial dos multiletramentos por meio da ressignificação das práticas de ler, escrever, escutar, falar e oralizar textos impressos, digitais, multissemióticos e multimidiáticos e da agência de professoras e estudantes em agentes que argumentam com vistas a mudanças sociais, concretizando, assim, uma proposta de ensino de argumentação emancipadora.

Depois desse artigo de ampla abrangência, seguem quatro contribuições que particularizam os estudos da argumentação nas práticas de leitura. Em “Leitura argumentativa em livros didáticos de Língua Portuguesa: análise da coleção *Se liga na língua*, PNLD/2020”, Aline de Santana Santos e Rosely Melo Matos de Novais discutem o desenvolvimento da leitura argumentativa e das capacidades argumentativas por meio da análise de uma atividade de um livro didático de português do 6º ano do ensino fundamental que requer a contraposição de pontos de vista.

Por seu turno, Alexandre Marques Silva, em “Ensino de argumentação e leitura crítica da mídia: uma proposta para o desenvolvimento da capacidade argumentativa”, igualmente, identifica dificuldades encontradas por professores no desenvolvimento da capacidade argumentativa de seus estudantes, de modo que apresenta uma proposta de ação realizada com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, com o objetivo de promover a leitura crítica da mídia e o ensino de argumentação, para suplantiar a perspectiva instrumental de treinamento para avaliações externas.

Em “Um percurso de ensino-aprendizagem retórico-interacionista a partir da obra *Auto da Compadecida*”, Camila Alderete Capitani visa a responder como uma proposta didática retórico-interacionista baseada na obra *Auto da Compadecida* poderia ser desenvolvida em sala de aula a fim de criar situações de ensino-aprendizagem que viabilizem a ampliação das competências argumentativas dos discentes no ensino básico.

Fechando esse bloco, Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro e Nathalia Akemi Sato Mitsunari discutem, em “Leitura e argumentação: cronotopos de um manual escolar para o Novo Ensino Médio”, o alcance ético da proposta de um livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio aprovado pelo PNLD/2021. Para isso, analisam, com base nos conceitos bakhtinianos de arquitetura e cronotopo, uma seção de leitura que mobiliza o gênero “*unboxing*”, identificando três tipos de espaço-tempo na seção de leitura, que trabalham universalidade e singularidade e promovem distintas formas de participação do estudante nas atividades didáticas.

A temática da argumentação no ensino da produção também despertou interesse dos pesquisadores neste dossiê da *Linha D'Água*, resultando em quatro artigos. Assim, Vanessa Fabíola Silva de Faria, Ana Maria Macedo e Paula de Col Campanha investigam o impacto do ensino do plano de texto argumentativo no desenvolvimento das habilidades de argumentação dos alunos em “Desenvolvendo habilidades de argumentação por meio do ensino do plano de texto argumentativo”. Com o aporte teórico da Análise Textual dos Discursos, as autoras examinaram textos dissertativo-argumentativos de participantes do projeto de extensão “Juntos Somos Mais Fortes”, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no *campus* de Sinop.

Em “O ensino da escrita-argumentativa voltada para a redação do Enem no canal digital do Youtube Luma e Ponto: textualidades seriadas e discurso”, Michel Luís da Cruz Ramos Leandro e Soraya Maria Romano Pacífico, com o referencial teórico da Análise de Discurso Materialista, analisam de que modo o canal *Luma e Ponto* no Youtube produz significação sobre a escrita-argumentativa da redação do Enem, concluindo que o sujeito discursivo reproduz o discurso de que a escrita é uma mercadoria e o ensino se configura como capacitação, o que nega o direito à argumentação e configura uma impossibilidade de ensino de argumentação como prática de linguagem.

Em “Propriedades discursivas como estratégia argumentativa em redações do Enem”, Kleiane Bezerra de Sá também reflete acerca da questão da argumentação na redação do ENEM e, para tanto, focaliza as relações entre o tópico discursivo e a argumentação dos examinandos, mostrando como se organiza a hierarquização de informações com base no alargamento e no aprofundamento de subtópicos na redação nota mil analisada.

Na sequência, Nelci Vieira de Lima, Ana Lúcia Tinoco Cabral e Silvia Augusta de Barros Albert, em “Produção textual e argumentação: desafios e perspectivas para a formação docente na contemporaneidade”, analisam dois memes digitais sobre a temática “escola”, tendo

em vista a força argumentativa e semioses que os envolvem. As autoras concluem que, embora as novas gerações de estudantes e de professores nascidos no contexto tecnológico tenham mais familiaridade com as práticas de linguagem multissemióticas, é necessário promover uma formação crítica e reflexiva que permita a esses atores sociais posicionarem-se e defenderem pontos de vista que visem ao bem comum de toda a sociedade, local e global.

A esse bloco dedicado à produção de textos argumentativos, sucedem dois artigos que exploram mais as questões teóricas que envolvem os textos no ensino de argumentação, o que pode desaguar nas práticas de leitura e de produção textual. Assim, José Paulo Tavares Severo Júnior e Maria de Fátima Silva dos Santos, no artigo intitulado “Ensino da argumentação: uma análise propositiva do gênero comentário online”, examinam a ocorrência de relações discursivo-argumentativas em textos do gênero comentário online postados no perfil do jornal *O Estado de São Paulo* no Instagram. Enquanto isso, Eduardo Alves Rodrigues e Carmen Lucia Hernandez Agustini, em “Argumentação em perspectiva discursiva: implicações para o ensino”, assumem os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, para formular uma proposta de ensino do texto argumentativo.

Os estudos sobre ensino de argumentação e argumentação no ensino não se encerram, contudo, no âmbito dos Estudos da Linguagem. Este dossiê também recebeu importantes contribuições advindas das ciências exatas, em especial, da Matemática, mas também da Física.

Érika Cristina Meneses de França e Aline Dortas Leal, no artigo “Nos bastidores da ciência: argumentação, história e filosofia no ensino de Física”, mostram como atividades que envolvem argumentação em sala de aula podem promover um ensino-aprendizagem mais contextualizado, crítico e reflexivo em torno da ciência e de seus procedimentos. As autoras discutem, a partir do arcabouço toulminiano, como os argumentos construídos pelos alunos ganham em complexidade à medida que os temas debatidos envolvem aspectos sociais e éticos bem como conhecimentos adquiridos dentro e fora das aulas de Física.

Em “Categorias de argumentação no ensino de matemática: atividades para estudantes com deficiência visual”, João Paulo Attie e Thais Santos Costa, a partir de uma análise documental, buscam identificar que tipos de atividade de argumentação matemática para deficientes visuais foram propostos ao longo das últimas duas décadas. Como resultado, os autores concluem que há uma predominância da argumentação explicativa em detrimento da justificativa, o que lhes parece preocupante, na medida em que revela uma ênfase na aplicação de algoritmos e fórmulas em vez da compreensão do funcionamento dos processos matemáticos.

Rosemeire da Silva Rio de Oliveira e Antonio Sales, no artigo “A contribuição da argumentação para o letramento matemático de alunos do 1º ano do ensino fundamental”, debatem parte dos resultados de uma pesquisa orientada a conhecer o impacto da argumentação no letramento matemático em alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Segundo os autores, “a argumentação contribuiu para um melhor envolvimento e elaboração do raciocínio,

modificando a relação com o conhecimento, com os colegas e favoreceu a estruturação da socialização”.

O último artigo de nosso número temático é intitulado “Competencias de liderazgo intermedio para promover la argumentación en el aula de matemáticas”. De autoria de Horacio Solar, Pilar Peña Rincón e Andrés Ortiz, o texto analisa como o modelo formativo “Melhoramento da Experiência Docente” (MED) tem sido valioso para promover o desenvolvimento profissional docente de forma continuada e colaborativa no que se refere ao ensino de argumentação nas aulas de matemática no Chile. Com base em uma experiência de formação dirigida a 27 líderes intermediários, que trabalham junto aos docentes nas escolas, concluiu-se que as características do MED são produtivas para desenvolver nos intermediários as competências de supervisionar, prover feedback e modelar práticas docentes.

Por fim, o dossiê conta com duas resenhas de importantes livros lançados recentemente no país acerca dos estudos da argumentação.

A primeira resenha, de autoria de Sandra Gomes Rasquel, trata do livro *Introdução à análise da argumentação*, publicado em 2022 pela Editora Pontes. Rasquel destaca que o livro organizado por Isabel Cristina Michelan de Azevedo e por Rubens Damasceno-Morais consiste em uma importante contribuição para os estudos argumentativos por concentrar em uma única obra uma diversidade de perspectivas que são exploradas em termos teóricos e analíticos, com propostas de atividade em cada capítulo.

A segunda obra resenhada é intitulada *Introdução às teorias da argumentação* e consiste em um “livro-irmão” do anterior. A resenha, de autoria de Gabriel Isola-Lanzoni, é estruturada a partir de um questionamento sobre o lugar da obra no contexto brasileiro de 2023, ano de publicação do livro. O resenhista destaca que o livro organizado por Eduardo Lopes Piris e por Rui Alexandre Grácio marca um novo estágio na formação do pesquisador de argumentação no país, uma vez que congrega doze perspectivas contemporâneas sobre tal objeto que passa(ra)m a integrar pesquisas sobre argumentação calcadas em preocupações brasileiras.

A partir desta apresentação, o leitor pode observar que este dossiê reúne um conjunto representativo de pesquisas, das mais variadas vertentes, que tomam a argumentação como preocupação central no contexto educacional. Chegar a tal conjunto não seria possível sem a atuação imprescindível dos mais de 75 pareceristas vinculados a universidades das cinco regiões do Brasil e a universidades estrangeiras do México, da Colômbia, do Chile e de Portugal.

Desejamos, por fim, uma boa leitura a todos e a todas!

Artigo / Article

Formação de professores com foco no trabalho com a argumentação no ensino fundamental

Teachers' education with a focus on argumentation in elementary school

Isabel Cristina Michelan de Azevedo 

Universidade Federal de Sergipe, Brasil
icmazevedo2@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5293-0168>

Maristela Felix dos Santos 

Universidade Federal de Sergipe, Brasil
maristelaufs@yahoo.com.br
<http://orcid.org/0000-0002-2411-3136>

Recebido em: 20/03/2023 | Aprovado em: 03/09/2023

Resumo

O dinamismo das práticas de linguagem na vida e na escola exige dos professores contínua atualização do letramento docente. Assim, decidiu-se por uma modalidade de formação continuada de professores que possa complementar as lacunas observadas em cursos de Pedagogia e de Letras na formação inicial, desenvolvida no âmbito do projeto ENARE (Ensino de Argumentação na Escola), um projeto extensionista realizado em parceria com secretarias municipais de educação. Por assumir a argumentação como um processo interacional, complexo, multidimensional e discursivo, busca-se discutir as características de práticas pedagógicas que podem promover pontes entre os usos sociais da argumentação. Os resultados indicam que os professores: i. qualificam as ações quando partem das referências culturais dos estudantes implicados no processo de ensino-aprendizagem; ii. associam o processo formativo aos saberes docentes subjetivos, culturais e profissionais; iii. articulam a formação continuada à partilha de experiências quando isso é favorecido; iv. têm no diálogo e no estudo conceitual as bases para a construção de conhecimentos.

Palavras-chave: Processo argumentativo • Interação • Práticas de linguagem • Letramento docente • Ensino-aprendizagem

Abstract

The dynamism of language practices in life and at school requires teachers to continually update their teaching literacy. Thus, we decided to develop a type of continued teacher training to complement the gaps observed in initial training in Pedagogy and Languages and Literature courses. This process was developed within the scope of the ENARE project (Teaching Argumentation in School), an extension project carried out in partnership with municipal education departments. By assuming that argumentation is an interactional, complex, multidimensional, and discursive process, the aim is to discuss the characteristics of pedagogical practices that can promote bridges between the social uses of argumentation. The results indicate that the teachers: i. qualify their actions when they start from the cultural references of the students involved in the teaching-learning process; ii. associate the training process with subjective, cultural, and professional teaching knowledge; iii. when favored, connect continued training with shared experiences; iv. use dialogue and conceptual study as the basis for building knowledge.

Keywords: Argumentative process • Interaction • Language practices • Teacher literacy • Teaching-learning

Introdução

Desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* no Brasil, a partir de 1998, o ensino da argumentação tem sido recomendado em associação ao ensino de língua portuguesa, principalmente, no ensino fundamental e médio (Azevedo, 2016). Mas os três documentos principais¹ não ofereciam ao professor indicações precisas de como o trabalho poderia ser realizado, pois os conceitos mobilizados não eram definidos nem aprofundados. Em nosso modo de ver, os motivos que podem justificar tal orientação estão vinculados a pelo menos duas razões.

Em primeiro lugar, durante a década de 1990, em diferentes partes do mundo – como Estados Unidos (Kuhn, 1993), México (Candela, 1997), Reino Unido (Newton; Driver; Osborne, 1999) e Brasil (Capecchi; Carvalho, 2000), entre muitos outros trabalhos, tanto nas universidades quanto em escolas –, foram discutidas as vantagens de a argumentação ser combinada ao ensino de ciências naturais. Embora esses estudos adotem a argumentação como meio para a aprendizagem de conceitos científicos, têm em comum o interesse pela organização do raciocínio, a interação entre os sujeitos e a construção do discurso científico no estabelecimento de conceitos, ou seja, declaram reconhecer o papel da linguagem na conformação de conhecimentos.

Em segundo lugar, destacamos que os documentos oficiais foram organizados para atender aos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída no período de

¹ São três os principais documentos produzidos para orientar os professores em relação ao ensino da argumentação para esses segmentos de ensino: *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa* (1ª a 4ª séries), publicados desde no final da década de 1990 (Brasil, 1998);

redemocratização do país – LDB n. 9.394/96. Mesmo sendo apresentado como um referencial comum para a educação escolar brasileira, sem caráter obrigatório, os *Parâmetros* visam à formação de qualidade e assumiram “feições de política pública” (Santiago, 2000, p. 1), uma vez que, além de registrar os anseios governamentais, pretendiam regular as ações curriculares nos níveis federal, estadual e municipal da educação básica.

Apesar da pertinência desses documentos na implantação de novas políticas educacionais alinhadas ao regime democrático, que estava sendo implementado ao longo da década de 1990, o que é favorável ao exercício da argumentação, era preciso prever a viabilização de mudanças nas ações educativas em todo o território nacional, conforme a nova situação social. Isso porque entre o sistema estrutural em vigência desde a Constituição de 1988 (e a correspondente LDB de 1996) e a realidade fenomênica, há o confronto de objetivos distintos, requerendo ações governamentais estratégicas, como: a elaboração e difusão dos documentos de referência curricular em todos os níveis do sistema educacional brasileiro, a implementação de sistemas de avaliação de ensino e a criação de uma sistemática de avaliação pedagógica de livros didáticos, por exemplo.

Observamos, nesse sentido, que as forças sociais, marcadas pela pretensão de manter vigente o regime educacional conhecido, nem sempre são favoráveis às alterações propostas ou sabem como praticar as que são orientadas. Trata-se de um “jogo de forças entre o componente estrutural² e o contorno fenomênico”, o que caracteriza tal situação como um sistema complexo, “permeado de elementos históricos e culturais; condicionado por interesses subjetivos e políticos; definido por ações ou práticas sociais concretas” (Santiago, 2000, p. 6).

E mais, como sabemos que nenhuma proposta curricular organizada pela federação, por estados ou municípios é transposta diretamente para a sala de aula, visto que sempre se faz necessária a reelaboração das propostas ao âmbito local, o que se observou, de 1998 a 2018, foram práticas pedagógicas (contorno fenomênico) que não correspondiam às indicações documentais (componente estrutural), como: a repetição de mesmos procedimentos em relação ao ensino de línguas e a rara construção de uma reflexão vertical acerca do currículo, “o que o torna fragmentado e desarticulado” (Barbosa, 2000, p. 158).

Em 2018, foi publicada a versão final da *Base Nacional Comum Curricular*, que passou a guiar as propostas didático-pedagógicas em todos os níveis da educação básica e nas redes de ensino, justificada nos marcos do ordenamento jurídico do Estado, tanto pela Carta

² Na década de 1990, o Governo brasileiro dedicou-se a tentar resolver os principais problemas na educação do país que também possibilitava cumprir os compromissos assumidos na Conferência Educação para todos, Jomtien, Tailândia, em alinhamento a uma conjuntura internacional fundada em uma economia globalizada e neoliberal. Nos primeiros dez anos de vigência da LDB 9394/96, o que se observou foi a realização de “um projeto de educação subsidiado por interesses políticos, sociais e econômicos, que orientam um modelo de política e de sociedade no qual se estabelece o mercado como ente regulador das políticas, da economia e da vida em sociedade” (Lima, 2008, p. 52-53) Assim, buscou-se resolver o problema de vagas reprimidas, a inadequação do fluxo escolar, os altos índices de reprovação e as discrepâncias no financiamento da educação básica e do ensino superior (Lima, 2008).

Constitucional de 1988 quanto pela LDB n. 9.394, de 1996 (Giaretta, 2021). Diferentemente dos *Parâmetros*, a *Base* é normativa e obrigatória, por ser um ato direto do Estado brasileiro, representado por uma política educacional expressa na política curricular da BNCC³. Especificamente, em relação ao ensino da argumentação na educação básica, observamos a manutenção da necessidade de ser realizada em todos os segmentos de ensino, visto ser encontrada na *Base* a competência geral n. 7, que especifica essa orientação. Contudo, mantém-se, nas três versões do documento, a falta de detalhamento quanto ao conceito de argumentação e não há o reconhecimento das regularidades intrínsecas aos fenômenos discursivo-argumentativos, às regras de formação e à utilização dos recursos linguísticos que permitem enunciar significados, além de ser observada uma ênfase no trabalho com a argumentatividade sem qualquer distinção em relação à argumentação (Azevedo; Damaceno, 2017).

Ao observar que as orientações oficiais brasileiras, embora reconheçam a importância do ensino da argumentação na educação básica, não direcionam o trabalho de maneira a possibilitar a articulação entre a argumentação (como prática social de linguagem) e os estudos de letramento (em perspectiva etnográfica), entendemos ser necessário promover o letramento docente⁴, para que os professores possam efetivamente colaborar com o desenvolvimento do letramento dos estudantes na escola e além dela.

Propomos ampliar o letramento docente em dois sentidos. Por um lado, é importante que os professores elaborem uma representação social da argumentação, com base em modelos e em conceitos em circulação na sociedade (Assis, 2016), e que sejam integrados a situações argumentativas, para que possam vivenciar práticas argumentativas que proporcionem se posicionar, defender, refutar posicionamentos, questionar opiniões, negociar acordos etc. (Azevedo *et al.*, 2023). Por outro lado, caberá ao professor prospectar e planejar os procedimentos didático-pedagógicos que viabilizam o trabalho com a argumentação oral, escrita e/ou multimodal⁵ – uma vez que a argumentação na contemporaneidade pode ser

³ Segundo Giaretta (2021, p. 9), “a política curricular como ferramenta do Estado neoliberal e de seu compromisso político, portanto pedagógico, com a agenda de reestruturação da sociabilidade capital em curso no contexto brasileiro, expressa-se a partir de dois movimentos principais: a) pelo esforço de garantir a ampliação hegemônica do Estado neoliberal, viabilizando a inferência direta do mercado sobre a produção das políticas educacionais; b) pela intervenção direta do Estado neoliberal sobre as intencionalidades político-pedagógicas da ação educativa, expressa tanto pelo apego às pedagogias das competências e o alinhamento das matrizes de oferta com as matrizes avaliativas, quanto pela indução de amplo processo de incidência sobre as políticas de formação dos profissionais da educação”.

⁴ Entendemos que o *letramento docente* remete às práticas de letramento que são exercidas por professores enquanto sujeitos que transformam as próprias experiências de uso da linguagem em práticas escolares que se articulam aos conceitos apreendidos em cursos de formação inicial e continuada. Nesse processo, o docente analisa os modelos vigentes em sociedade, os valores que sustentam as ações humanas, os diferentes modos de expressão em interações verbais, as práticas individuais e cooperativas etc. para selecionar e organizar as práticas se alinham mais adequadamente aos usos da linguagem dentro e fora da escola, a fim de que os estudantes consigam desenvolver capacidades e agir no mundo.

⁵ A argumentação como prática social de linguagem parte do princípio de que os estudantes precisam ter a oportunidade de realizar o ato de argumentar para que possam construir conhecimentos em torno de algum assunto ou da própria argumentação. Essa noção está alinhada à visão de que, ao escrever ou expressar-se oralmente, cada um aprende, ao mesmo tempo, a prática social correspondente à essa ação. Assim, a prática

elaborada com base em meios expressivos variados –, o que possibilita apreciar e justificar diferentes pontos de vista a partir de distintos recursos semióticos. Ambas as perspectivas também proporcionam ao docente assumir a função de agente de letramento (Kleiman, 2006)⁶, que visa a auxiliar os estudantes a mobilizarem suas capacidades argumentativas⁷ para agir no mundo, sobretudo, quando há contraposição de ideias.

Diante desse cenário, neste trabalho, após esta introdução, propomos ampliar as discussões em relação a quatro aspectos: 1. refletimos um pouco mais como tem sido praticada a formação inicial e continuada de professores de anos iniciais e de língua portuguesa no Brasil para entendermos as reais possibilidades para o ensino de argumentação acontecer na educação básica; 2. incluímos a proposta do projeto extensionista ENARE, que está em ação em alguns municípios de Sergipe e Bahia, que visa a ampliar os letramentos docentes; 3. discutimos como essas referências podem dialogar com os saberes dos professores em relação ao ensino da argumentação na escola; 4. reunimos algumas perspectivas futuras com vistas a instigar outras interlocuções teórico-práticas.

1 Formação de professores no Brasil: avanços e desafios

Apontamos que há falta de detalhamento na BNCC (Brasil, 2019) em relação ao ensino de argumentação quanto à indefinição conceitual e metodológica. Esse fato pode ser tomado como uma abertura curricular favorável à livre ação e à mobilidade por parte dos professores na composição das atividades pedagógicas, isto é, como uma oportunidade para cada docente construir a própria programação e realizar a adequação dos conteúdos ao grupo que acompanha. Contudo, isso exigiria que cada um tivesse formação inicial específica tanto em cursos de Pedagogia quanto de Letras, pois o professor precisa identificar as opções teórico-práticas pertinentes ao planejamento das propostas didáticas.

Ao observar o perfil da formação inicial dos professores brasileiros nesses cursos, cinco pontos merecem atenção, conforme a Figura 1 (a seguir): 1. a formação de bacharéis é priorizada em relação a de licenciados em Pedagogia, e a formação de professores de anos iniciais em nível superior é adiada até a década de 1980 (Tanuri, 2000); 2. é apenas com a promulgação da LDB de 1996 que há diversificação de Instituições de Ensino Superior voltadas

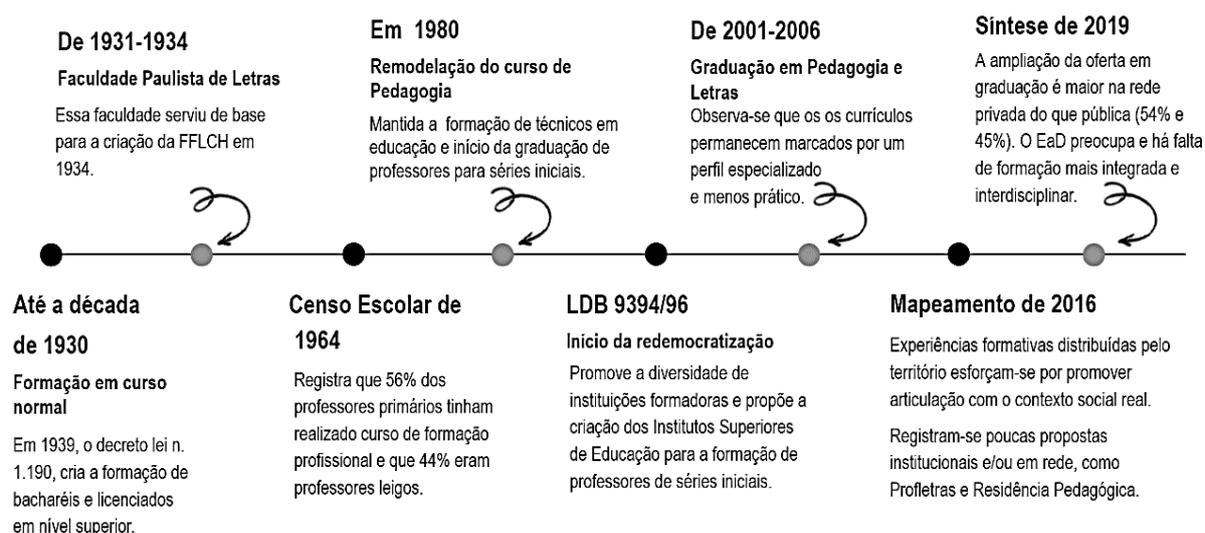
social de linguagem, que estrutura as ações dos sujeitos sociais, é a base para que o estudante possa saber como participar adequadamente de situações argumentativas (cf. Piris, 2021).

⁶ Segundo Kleiman (2006, p. 82-23), o professor é um agente de letramento porque mobiliza sistemas de conhecimentos, recursos e capacidades dos membros de uma comunidade e, agindo assim, se torna [...] um promotor das capacidades e [dos] recursos de seus alunos e [de] suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”.

⁷ Adotamos o conceito de *capacidade argumentativa* proposta por Azevedo (2019), por isso entendemos que é constituída por três elementos: é uma condição humana, uma ação da linguagem e uma expressão discursiva. Isso significa que diz respeito a uma atividade não somente cognitiva, mas também social; ao exercício da linguagem natural e ao modo como os objetos do mundo são representados e expressos pela linguagem.

à formação de professores no país e incentivo à formação continuada (inciso II do parágrafo 67); 3. em pleno século XXI, os cursos de formação de professores mantêm currículos marcados por um perfil especializado e menos prático (Gatti; Nunes, 2009); 4. somente nos últimos cinco anos, as experiências formativas passam a tentar promover articulações com o contexto social real (Gatti *et al.*, 2019); 5. não há orientação institucional nacional destinada à formação dos professores para o ensino da argumentação, embora conste na BNCC (Brasil, 2019) uma competência geral destinada a toda a educação básica.

Figura 1. Breve cenário da formação de professores em Pedagogia e Letras



Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar, mesmo com a alteração de representação governamental desde 1996 até os dias atuais, com distintas vinculações político-partidárias, os ordenamentos funcionais e pragmáticos exigidos pelo mercado de trabalho, “no contexto da reorganização objetiva de suas bases produtivas e de sua legitimação ideológica, conduzida pelo Estado neoliberal para as políticas educacionais”, permanecem mais ou menos vigentes (Giaretta, 2021, p. 12). Em nosso modo de ver, reconhecer os avanços⁸ que ocorreram durante os governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) e os retrocessos⁹ observados

⁸ Durante os governos progressistas de Lula e de Dilma, houve a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, na reestruturação do ensino superior brasileiro, na configuração do Plano de Formação do Professor (Parfor), na alteração do escopo de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, ao final, na oferta de cursos e de ações voltadas à formação de professores e à qualidade da aprendizagem dos estudantes no governo, por exemplo (Oliveira; Souza; Perucci, 2018).

⁹ Durante o governo Temer, foi implantado o Novo Regime Fiscal no Brasil para os próximos 20 anos (2016-2036), que interfere diretamente no Plano Nacional de Educação (PNE) devido ao cancelamento de vários programas destinados à ampliação e melhoria da Educação, como o Mais Educação, colocando também em xeque o Pronatec, o PNAIC, o Parfor, o Ciências sem Fronteiras e o Ensino Médio Inovador. Também, sem considerar a opinião pública, ocorreu a autorização de profissionais de outras áreas para atuarem como docentes, pelo conceito do “notório saber” (Oliveira; Souza; Perucci, 2018). Bolsonaro deu continuidade a

durante o governo Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2018-2022) é uma condição necessária para que se possa compreender os desdobramentos do modelo neoliberal no Brasil.

Essas diferenças impactam tanto a formação inicial (Gatti; Nunes, 2009; Gatti *et al.*, 2019) quanto a continuada (Gatti, 2008). Na formação inicial, o aumento da oferta de instituições privadas até 2019 e o crescimento do EaD¹⁰, como consta na Figura 1, merecem especial atenção por parte dos formadores. Em relação à formação continuada, são muito diversificadas as ações oferecidas aos professores tanto na rede pública quanto privada, o crescimento é geométrico e inclui uma variedade enorme de iniciativas (Gatti, 2008).

No entanto, quando confirmamos as temáticas eleitas para as atividades formativas, não se encontra uma preocupação específica em relação ao ensino da argumentação¹¹ e são mínimas as tentativas de “[...] inserção do professor como sujeito ativo no processo de capacitação e a utilização da metodologia da ação-reflexão nas capacitações” (Gatti, 2008, p. 59). Apesar disso, duas iniciativas merecem destaque: as ações extensionistas vinculadas às pesquisas de mestrado e de doutorado orientadas pela Dra. Selma Leitão (do departamento de psicologia cognitiva da UFPE), líder do Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg), que há mais de 20 anos oferecem minicursos para professores de educação básica; os cursos e oficinas realizados por integrantes do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), coordenado por Maria Cecília Magalhães e Fernanda Liberali (PUC/SP), que se dedicam à formação de educadores em relação a diferentes temáticas, incluindo a argumentação (Azevedo, 2016).

De um modo geral, os docentes que participam dessas ações valorizam a oportunidade de participar principalmente dos cursos de formação, pois as condições de trabalho não favorecem outras formas de desenvolvimento profissional, queixam-se das questões relativas à infraestrutura e, por vezes, apontam dificuldades para ler alguns textos e para articular teoria e prática (Gatti, 2008), pontos que também precisam ser considerados na configuração de propostas de formação continuada.

Para cumprir o que consta na competência geral da BNCC (Brasil, 2019) voltada à argumentação, então, que não se apresenta apenas como referência, mas se alinha mais a uma matriz avaliativa do que a um currículo decorrente de um projeto político-pedagógico, as iniciativas precisam levar em conta o cenário nacional e internacional, como os objetivos da Agenda 2030.

essas políticas e ainda aprovou a PEC n. 15/2015, que constitucionalizou o Fundeb, mas apresenta aspectos que limitam as possibilidades de cumprimento do direito à educação de qualidade para todos (Amaral *et al.*, 2021).

¹⁰ Segundo Gatti (2019, p. 305), os cursos de pedagogia, que iniciam o século com alto percentual de matrículas no setor privado (67,6%), chegam em 2016 com 81,4%. Em 2016, mais da metade dos alunos da pedagogia frequentam cursos EaD nas instituições privadas (52%).

¹¹ Apenas para citar alguns dos projetos mais divulgados em nível nacional, podemos citar: Um Salto para o Futuro, Parâmetros em Ação, Programa Praler, Projetos Acelera Brasil, Programa Intel – Educação para o futuro, Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar (neste, entre as unidades do Caderno Gestar II, encontra-se uma breve discussão e exercícios para o trabalho com a argumentação escrita), entre muitos outros.

Percebemos que há uma sinalização governamental para os compromissos estabelecidos por essa agenda, uma vez que, no texto da competência número 7, o argumentar é colocado a serviço da promoção dos direitos humanos, da consciência socioambiental e do consumo responsável em âmbito local, regional e global.

Como se trata de uma política curricular que pode reduzir o direito à formação ampla e contextualizada por enclausurar o direito de aprender às avaliações de larga escala, visto que o que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas escolares não está ligado às necessidades didáticas de processos produtivos, mas ao controle do sistema educacional brasileiro, as ações formativas precisam evitar o distanciamento em relação às propostas pedagógicas progressistas (Freitas, 2014) e minimizar a visão prescritiva e de controle que não colabora com uma formação ampliada de professores.

O fato de a BNCC estar organizada em competências reforça o entendimento de que “ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas” (Gatti, 2008, p. 62). Trata-se de uma discussão ampla, porém a ênfase cognitivista favorece haver o domínio de técnicas para o trabalho docente.

É nesse cenário diverso e multifacetado que o projeto Ensino de Argumentação na Escola (ENARE), idealizado pela Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, na Universidade Federal de Sergipe, foi organizado para promover formação de professores de educação básica e vem sendo consolidado nos últimos dois anos, como passamos a detalhar na próxima seção.

2 Projeto de formação continuada: ENARE - Ensino de Argumentação na Escola

Ensino de argumentação na escola (doravante ENARE) é um projeto extensionista de natureza teórico-prática que está alinhado às ações desenvolvidas por graduandos e pós-graduandos da Universidade Federal de Sergipe (UFS) empenhados em colaborar com a formação continuada de professores para o ensino da argumentação acontecer desde os anos iniciais do ensino fundamental e até a educação de jovens e adultos. Situa-se na intersecção dos campos da linguística aplicada, dos estudos da argumentação e das metodologias de ensino, com particular destaque para as direcionadas tanto ao ensino presencial quanto ao híbrido. As atividades planejadas visam à construção de conhecimentos quanto ao processo de ensino-aprendizagem da argumentação em classes de língua materna e/ou língua adicional, bem como à produção de materiais didáticos diversificados a fim de colaborar com a organização das ações docentes.

O projeto ENARE¹² iniciou seus esforços ao firmar parcerias entre a equipe da UFS e as escolas de educação básica ou redes de ensino, tendo em vista que, para nós, o pensamento reflexivo e coletivo tem potencialidade para instaurar uma nova racionalidade constituída pelo “[...] modo como os profissionais atuam na profissão, como as organizações reestruturam-se e definem-se, como os investigadores posicionam-se perante os fenômenos investigados [...]” (Alarcão, 2001, p. 11). Esse tem sido um enorme desafio, sobretudo na rede pública, porque as secretarias de educação de estados e de municípios têm transferido para as Organizações Sociais – como a Fundação Lemman¹³ e os parceiros (Elos Educacional, Associação Bem Comum¹⁴, Instituto Alana e a Associação Nova Escola¹⁵, entre outros) – a responsabilidade pela formação continuada dos professores (Mafra, 2021), dificultando a formalização de ação conjunta com as Instituições Superiores de Ensino.

Assumimos que os cursos de formação de professores podem subsidiar as ações didático-pedagógicas realizadas na educação básica a fim de ampliar o ensino da argumentação e, ainda, oferecer dados para pesquisas em nível de iniciação científica e de pós-graduação, para que seja possível orientar propostas pedagógicas voltadas ao ensino de argumentação, em perspectiva interacional (Plantin, 2008), considerando todos os desafios do século XXI. Ao longo de cinco anos, estudos realizados no estado de Sergipe (Azevedo, 2021) serviram de referência para definir os três eixos que organizam as ações formativas docentes e discentes ligadas ao ENARE: dialogicidade, criticidade e reflexividade.

A dialogicidade se refere à alteridade constitutiva da argumentação, compreendida, assim, como a distância dialógica entre o eu e o outro, isto é, entre os participantes implicados em uma interação argumentativa. Portanto, esse é o eixo que permite analisar cada ponto de vista, articular os movimentos de contraposição de ideias e de confronto de posicionamentos, entender as demandas sociais e promover o exercício político.

¹² O projeto ENARE, proposto pela Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, teve início em 2020 e, inicialmente, foi desenvolvido em escolas de Aracaju. Em 2022, o escopo do projeto foi ampliado, por isso, passou a ser realizado em parceria com secretarias municipais de educação. Já foram realizadas ações formativas junto a Secretaria Municipal de São Cristóvão (SE) e de Ilhéus (BA), hoje, estão em curso atividades junto aos professores de anos iniciais no município de Barra dos Coqueiros (SE) e de anos finais no município de Itajuípe (BA), estando essa última sob a coordenação do Dr. Eduardo Lopes Piris.

¹³ Segundo Mafra (2021, p. 75), no relatório de 2019 da Fundação Lemman, que na verdade é um Instituto e, não, uma Fundação (Peroni; Oliveira, 2019), conforme a nomenclatura jurídica, as ações empreendidas no território nacional atingiram “2 milhões de alunos em 50 redes públicas de educação”.

¹⁴ A Associação Bem Comum (ABC), fundada em 2018, é uma pessoa jurídica de direito privado, constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional, que elabora e executa políticas públicas em 14 estados brasileiros, por meio dos programas Educar pra Valer (EpV) e da Parceria pela Alfabetização em Regime em Colaboração (PARC), em parceria com outras organizações sociais (cf. <https://abemcomum.org/>). Em Sergipe, a atuação dessa associação ocorre por meio da parceria que teve início em Aracaju, mas se ampliou para todos os outros municípios do Estado.

¹⁵ A Associação Nova Escola, responsável pela revista Nova Escola por mais de trinta anos, é “mantida pela Fundação Lemman” desde 2015 (Mafra, 2021, p. 84).

A criticidade é o eixo que permite um certo “distanciamento” epistemológico da prática e o entendimento das relações sociais e ideológicas, o que possibilita a superação da ingenuidade acadêmico-científica e ainda apoia as ações de mudança por parte de docentes e de discentes, tendo em vista a justiça social. Esse eixo está associado ao movimento dinâmico e dialético que constitui o fazer e o pensar sobre o fazer (Freire, [1996] 2002), entre outros aspectos ligados ao criticismo argumentativo (Grácio, 2010).

A reflexividade diz respeito a “[...] um tipo de raciocínio que possibilita confrontar as razões dos acontecimentos, as orientações temáticas, as finalidades estabelecidas etc.” (Azevedo, 2021, p. 183) e requer análise das consequências das ações. Trata-se de construir uma base para o processamento metadiscursivo, que possibilita a auto-reflexividade do discurso, pois é elaborado a partir da focalização sobre si mesmo (Risso; Jubran, 1998).

A partir desses eixos, são planejadas as ações formativas propostas pelo ENARE em duas frentes principais: 1^a) as práticas escolares são discutidas à luz da literatura específica disponível para cada um dos campos que sustentam o projeto, dos saberes dos professores e dos documentos oficiais que orientam cada segmento de ensino; 2^a) as práticas sociais de linguagem em circulação na sociedade, em âmbito local e global, também são analisadas em perspectiva crítico-colaborativa, para que seja possível analisar as situações que instam a argumentar e compará-las com o que é representado nos materiais disponibilizados aos professores pelas redes de ensino, como os livros didáticos.

Para desenvolver as ações vinculadas a essas frentes, privilegia-se a abordagem sócio-histórico-cultural (Magalhães; Oliveira, 2018), que favorece o desenvolvimento de métodos de intervenção reflexiva. Assim, são realizadas atividades coletivas (em diferentes arranjos: grupos, duplas, trios), a partir de temáticas selecionadas previamente, considerando as necessidades dos/das docentes envolvidos, as problematizações indicadas por eles/as e pelos/as formadores, as referências escolhidas para cada discussão e as práticas que podem colaborar com a legitimidade das ações que serão implementadas em sala de aula (Behrens, 2007). As atividades não seguem uma estrutura padronizada, mas estão sedimentadas em princípios comuns que podem facilitar as interações e orientar as práticas de cada docente em classe. Como se vê, a atividade assume um papel central nas interações e precisa ser sempre contextualizada, visto que está fundada na relação com o mundo, com um espaço-tempo específico, com a historicidade de cada participante e das comunidades envolvidas (Kozoulin, 2013).

A mediação dos formadores, durante a realização dos cursos de formação continuada, parte de instrumentos ou de artefatos culturais que viabilizam compreender as mudanças na história e nas relações entre sujeitos. Desse modo, pretendemos auxiliar os professores a se perceberem capazes de expandir as suas compreensões sobre as práticas escolares e as implicações positivas que o ensino da argumentação tem com o desenvolvimento da compreensão leitora, do pensamento crítico e do convívio mais harmonioso entre os sujeitos escolares, a fim de ampliar o letramento docente, além de possibilitar o entendimento de que o

processo de aprendizado é contínuo, repleto de contradições, mas sempre necessário (Cassandre; Godoi, 2013).

Nos encontros formativos, então, realizamos tanto a análise de metodologias clássicas quanto inovadoras e produzimos materiais que sirvam de subsídio para a elaboração de propostas de ensino da argumentação comprometidas com o aprendizado qualificado da língua portuguesa, a humanização e a formação para a cidadania, tendo em vista a concretização de uma educação emancipatória.

Para o desenvolvimento das ações do ENARE, diferentes materiais foram produzidos. Como nos fundamentamos na ideia de que a argumentação está na interação, é um processo complexo, multidimensional e discursivo e estabelecer condições para os participantes interagirem frequentemente permite promover pontes entre os usos sociais da língua/linguagem e os sujeitos sociais. Também assumimos que as práticas pedagógicas precisam partir das práticas sociais argumentativas, que são estabelecidas em torno de questões controversas ou polêmicas. Assim, o módulo 1 do curso são dez questões¹⁶ que desencadeiam reflexões teóricas e análises de práticas pedagógicas, além de colaborar com a contextualização das temáticas tratadas e com a progressão dos conhecimentos, bem como com a consolidação das aprendizagens. O conjunto de materiais utilizados até a atual etapa de desenvolvimento do projeto se encontra a seguir.

Quadro 1. Materiais utilizados nos cursos propostos pelo ENARE

| Foco | Tipo | Função |
|------------------|---|--|
| FORMATIVO | (livro) Ensino da argumentação na educação básica | Escrito para oferecer fundamentos para as questões problematizadoras. |
| | (guia teórico-prático) Como desenvolver capacidades argumentativas | Escrito para discutir um conceito específico. |
| | (caderno pedagógico) Caderno de projetos argumentativos | Elaborado com práticas de linguagem voltadas ao ensino da argumentação. |
| | (roteiro de trabalho) Relativo a cada projeto indicado para desenvolvimento em classe | Criado para detalhar as opções de realização dos projetos em distintos anos. |
| | (plano de ensino) Relativos a cada projeto encontrado no Caderno | Produzido para relacionar os projetos às exigências institucionais e legais. |
| | (mapa conceitual) Esquematização de ideias (em número variado) | Produzido sempre se for preciso realizar sínteses conceituais. |

¹⁶ O que nos leva a argumentar na vida cotidiana? Como colocar um assunto em questão? Como perspectivar um assunto? Como justificar uma posição diante do outro? Como assumir posições ao argumentar? Argumenta-se em situações polarizadas? Onde está a argumentação? Com que se parece a argumentação? Há vantagens em ensinar a argumentar? Como explicar a argumentação aos pais e a outros sujeitos da comunidade escolar?

| | | |
|-----------------|---|--|
| DIDÁTICO | Jogos (analógicos e digitais) | Diversificação do trabalho com os temas selecionados para os projetos. |
| | Infográficos (estáticos e animados) | Organização de informações específicas e diversificadas. |
| | HQs (para discutir questões específicas) | Seleção e/ou criação de cenas que discutem os assuntos em questão. |
| | Roteiros de leitura (para diferentes níveis de compreensão leitora) | Proposição de materiais que sirvam às turmas em fase de alfabetização. |

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 1, constam os materiais de referência que servem de apoio para a realização dos cursos. Os materiais reunidos no bloco “formativo” são imprescindíveis para o planejamento dos encontros com os professores, assim, embora o Caderno de Projetos, os Roteiros, os Planos de ensino e os Mapas conceituais possam ser adaptados às realidades das redes de ensino ou das escolas que participam do ENARE, são utilizados em todos os cursos. Os materiais reunidos no bloco “didático” são utilizados conforme as necessidades de cada grupo e ainda podem ser produzidos outros, em função das necessidades de cada parceria institucional.

As ações empreendidas em dois anos de atividade permitiram iniciar a transformação do ENARE em um Programa de Formação de Professores que se constitui por diferentes ações e se realiza, concomitantemente, em diferentes *espaçotempos*. Isso porque como programa podemos ampliar os objetivos, diversificar as ações e articular recursos variados tendo em vista o alcance de vantagens operacionais e reflexivas.

Nas atividades empreendidas até este momento, temos aprendido muito uns com os outros, por isso, passamos a analisar, na sequência, como o trabalho com os olhares docentes têm colaborado com o desenvolvimento do ENARE.

3 Fundamentos para o ensino da argumentação na escola

As perspectivas de ensino de argumentação dos professores na educação básica são, por vezes, bem limitadas com relação às práticas de linguagem (*cf.* Vidon, 2018; Piris, 2021). Assim, no âmbito da escrita, por exemplo, as práticas de argumentação estão reduzidas à produção de textos argumentativos, considerando a possível participação dos estudantes em avaliações, como a prova do Exame Nacional do Ensino Médio. Em relação às práticas de oralidade, há docentes que ainda confundem uma prática de interação verbal com uma interação argumentativa – ou seja: ao proporem discussões orais sobre um conteúdo didático, acreditam que estão promovendo práticas de argumentação.

De acordo com Piris (2021), o modo como as pessoas concebem a argumentação gera implicações nas práticas argumentativas e na forma de se ensinar a argumentar. Nesse sentido, se os docentes concebem a argumentação como uma prática restrita à produção de um texto argumentativo ou apenas como uma interação verbal, as práticas didáticas voltadas ao ensino de capacidades de linguagem também ficam limitadas. Logo, os professores têm um papel imprescindível na concretização de perspectivas de ensino de argumentação na escola.

Vale ressaltar que o entendimento dos professores em relação ao ensino de argumentação pode ser o resultado da falta dos saberes necessários para desenvolver as atividades a fim de contribuir com o desenvolvimento de capacidades argumentativas dos estudantes e, desse modo, é o que torna ainda mais relevante o trabalho com o letramento docente. Segundo Tardif (2014), o trabalho docente requer a articulação de saberes curriculares, disciplinares e experienciais. O primeiro tipo se refere aos conhecimentos aprendidos na formação docente (inicial e continuada); o segundo, aos conhecimentos gerenciados pelas instituições e ensinados aos discentes; o terceiro abrange vivências e inter-relações do fazer docente.

Destacamos que os saberes curriculares abrangem a formação inicial e continuada, o que possibilita ao docente aprender a didática, compor planejamentos, praticar a avaliação do ensino (saber-fazer) e conhecer as metodologias, as estratégias e as interfaces metodológicas da disciplina que ministram. O domínio desses saberes é essencial para que o docente possa planejar e implementar práticas argumentativas, situadas em práticas de linguagem, que permitam aos discentes desenvolver e aprimorar capacidades argumentativas (Piris, 2021).

Todavia, o ensino de argumentação voltado à educação básica não está inserido na maioria das grades curriculares dos cursos de formação inicial de Letras e de Pedagogia em Sergipe (Carvalho *et al.*, 2018), o que talvez não seja muito diferente em outros estados do país. Também consideramos baixa a disponibilidade de formação continuada para esse tipo de ensino, pois há dificuldades concretas que os professores precisam enfrentar para desenvolver práticas de argumentação na escola. Dentre essas dificuldades, estão a falta de conhecimentos teórico-práticos, a disponibilidade de materiais didáticos adequados, orientações curriculares específicas e espaço democrático na escola.

Quando há falta de saberes curriculares, a realização de um trabalho didático consistente e direcionado ao ensino da argumentação se torna mais difícil, pois os docentes acabam por se apoiar apenas nos conhecimentos experienciais. Embora as vivências componham a compreensão de como a argumentação ocorre em sociedade, esse tipo de conhecimento não é suficiente para haver desenvolvimento e/ou aprimoramento das capacidades argumentativas dos estudantes na escola.

Não obstante o contexto formativo pouco favorável para o ensino de argumentação no contexto escolar, há professores conscientes da importância de se inserir práticas de argumentação na escola, para além da produção de um texto argumentativo com finalidade

avaliativa. Somado a isso, também reconhecem a relevância da formação continuada para que o ensino da argumentação seja exitoso.

No ENARE, a perspectiva assumida é a de que a argumentação ocorre quando há interação entre os sujeitos, mas isso requisita um planejamento específico a ser desenvolvido na perspectiva crítico-reflexiva. Assim, as ações formativas desse projeto são construídas a partir da escuta atenta das percepções dos professores participantes. Isso significa que tais ações são planejadas previamente, tendo em vista a organização do trabalho pedagógico, mas são desenvolvidas com (e não para) os professores, considerando-os sujeitos ativos, colaborativos em seu processo de formação continuada.

A partir dessa perspectiva de formação, as práticas formativas do ENARE são desenvolvidas por meio da articulação entre propostas pré-definidas e necessidades observadas nos contextos de ensino nos quais os docentes que participam do curso atuam. Assim, as ações formativas e os materiais didáticos são constantemente reformulados de acordo com as demandas que os professores apresentam ao longo do curso. Portanto, corroboramos a ideia de que cada contexto de ensino tem suas peculiaridades e de que a reflexão teórica, em um processo formativo, deve estar inter-relacionada ao fazer docente (Gómez, 1998).

Com isso, o ponto central das reflexões propostas pelo ENARE é que sejam realizadas pelos professores considerando as contingências sociais. Ou seja: a reflexão sobre a ação precisa acontecer a partir de questões teórico-práticas, pois isso aguça a criticidade do professor com relação à necessidade de mudanças em suas práticas de ensino de argumentação e às possibilidades de reformulações e de inovações nessas práticas.

4 Ações construídas colaborativamente

As ações propostas no percurso formativo do ENARE são desenvolvidas por meio de diálogo entre os coordenadores e pesquisadores universitários e os professores da educação básica, visando à construção de um processo conjunto de reflexão, a fim de que cada um consiga superar os impedimentos intelectuais e práticos que possam ser identificados e, ao mesmo tempo, possa abrir-se para as novas possibilidades didático-pedagógicas que serão conhecidas e analisadas (González Rey, 2003), resultantes tanto dos estudos teóricos quanto das experiências práticas.

Dessa maneira, ao contrário dos processos formativos tecnicistas, no qual o professor é visto apenas como aplicador do conhecimento científico pensado por estudiosos dos problemas do contexto escolar, a formação continuada proposta no ENARE, desenvolvida a partir da reflexão dialógica e participativa, busca construir um ambiente de aprendizagem que promova “[...] a troca de experiências, escolares, de vida, etc., e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional [...]” (Imbernón,

2010, p. 49). Sem desconsiderar as peculiaridades de cada contexto de atuação dos docentes, essa troca de experiências amplia seus olhares acerca do ensino de argumentação.

Quando a formação continuada é assim desenvolvida, criam-se condições favoráveis para que o professor possa refletir criticamente sobre seus saberes teóricos, bem como analisá-los, desconstruí-los e reconstruí-los, em uma nova síntese. Desse modo, a produção de conhecimentos pedagógicos necessários à reformulação de projetos e práticas educacionais também se alinha aos olhares docentes (Imbernón, 2010). Conseqüentemente, se o docente conseguir assumir esse lugar no próprio processo formativo, terá maior possibilidade de elaborar e de implementar novas alternativas para ensinar argumentação na escola, para além das produções de textos dissertativos, das interações verbais e das restritas análises de elementos linguísticos.

Com relação à interlocução entre professores e formadores na apresentação das discussões teóricas no ENARE, buscamos incentivar os professores a assumirem o papel de mediadores no percurso de construção de novos saberes. Para tanto, dentre esses instrumentos e artefatos incluídos nos projetos de ensino de argumentação, destacamos os jogos que colaboram para a construção de capacidades argumentativas dos discentes dos anos iniciais da educação básica.

Vale ressaltar que os projetos de ensino sugeridos pelos formadores constituem pontos de partida para a consecução de práticas sociais mediadas pela oralidade, pela escrita e por outras semioses, com interlocutores reais e em função de propósitos comunicativos compartilhados, tendo em vista objetivos comuns. Por considerarmos que o estudante é um ser social e histórico, “[...] pensante, comunicante, transformador, criador [...]” (Freire, [1996] 2002 [1996], p. 41), buscamos orientar propostas sistematizadas de trabalho com a argumentação, ancoradas na prática social vivencial, não simulada, que permitirá a cada estudante se assumir como sujeito ativo em sociedade, com identidade cultural (Azevedo, Tinoco, 2019), assim como ocorre com a proposta de formação docente no ENARE.

Os encontros formativos do ENARE são articulados em três momentos: tematização, problematização e investigação didático-metodológica. Na tematização, após um levantamento entre professores em torno de temáticas que são recorrentes em cada nível de ensino, os formadores propõem uma questão, contextualizando-a por meio de uma discussão teórica que lhes possibilitem avançar para a etapa seguinte.

Na problematização, os participantes, em conjunto com os formadores, discutem a temática proposta, relacionando-a a situações-problema e às necessidades apresentadas pelos professores para ensinar argumentação a crianças. Contudo, antes de pensar no ensino, o docente precisa ter o direito de argumentar, o que nem sempre é garantido aos próprios professores nos ambientes profissionais e familiares.

Na investigação didático-metodológica, os professores analisam e discutem a pertinência de determinados procedimentos metodológicos e de materiais didáticos,

considerando as necessidades de cada turma, as referências teórico-práticas e o conjunto de experiências pedagógicas, para que possam sugerir adaptações aos recursos didáticos ou produzir novas propostas de ensino para os variados contextos de ensino-aprendizagem.

Essas três etapas, portanto, são cruciais para que os professores não se vejam como meros aplicadores das propostas e dos projetos para o ensino de argumentação, mas tenham uma participação ativa na análise e na reelaboração dessas propostas e desses projetos a partir de suas experiências em sala de aula. Com isso, entendemos ser possível articular os elementos essenciais ao ensino/aprendizagem da argumentação: o professor, as metodologias, os materiais didáticos e o conteúdo didático.

(In)Conclusões: perspectivas futuras

Na atuação que vem sendo realizada junto a professores da rede pública municipal de Sergipe e da Bahia, particularmente no âmbito da formação continuada do professor, notamos que há espaço para o desenvolvimento de projetos extensionistas destinados à orientação para o trabalho com a argumentação na escola por, pelo menos, três motivos: 1. as lacunas identificadas desde a formação inicial podem ser minimizadas para que os docentes possam atender às exigências dos documentos orientadores, como a BNCC (Brasil, 2019), e para que possam formar discentes para argumentar em diferentes situações de uso da linguagem; 2. as dúvidas dos professores em como planejar e realizar as práticas de ensino e aprendizagem podem ser superadas por meio de um trabalho colaborativo que tenha na dialogicidade, reflexividade e criticidade eixos norteadores; 3. a atuação crescente das Organizações Sociais (OS) na formação de professores, a partir da contratação efetivada pelas secretarias municipais de ensino, restringe-se às práticas de alfabetização, com ênfase nos processos de decodificação¹⁷, por isso, há espaço para o desenvolvimento de ações como as que são propostas pelo projeto ENARE.

A ampliação das parcerias entre as Instituições de Ensino Superior, por meio do ENARE, com as Secretarias Municipais de Educação se configura como uma oportunidade para promover de maneira sistemática o ensino da argumentação no ensino fundamental em diferentes estados do Brasil. Além disso, esse tipo de atuação conjunta tem proporcionado o aprofundamento da reflexão relativa aos modelos produtivos de formação continuada de professores.

A organização das práticas formativas em três momentos (tematização, problematização e investigação didático-metodológica) tem possibilitado articular as práticas docentes em torno dos três eixos que sustentam as ações do ENARE (dialogicidade, reflexividade e criticidade),

¹⁷ Segundo Mafra (2021), as ações realizadas pelas OS são limitadas e estão alinhadas a uma visão neoliberal que restringe os processos de ensino e aprendizagem a mero treinamento de uso da língua. Nesse sentido, os projetos que fazem frente a esse tipo de atuação na formação docente podem ser compreendidos como estratégicos e se configuram como um exercício de resistência frente à precarização das necessidades pedagógicas e educacionais dos estudantes, bem como às orientações encontradas nos documentos oficiais.

além de proporcionar a revisão dos conceitos e dos procedimentos que podem ser adotados na escola com vistas a formar os estudantes para além dela, para que possam argumentar em práticas sociais de linguagem.

Referências

- ALARCÃO, I. Introdução. In: ALARCÃO, I. (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 9-14.
- AMARAL, N. C. et al. O fundeb permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: mobilização e um basta veemente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, p. 1-11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.247741>.
- ASSIS, J. A. Representações sociais e letramento. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 63-88.
- AZEVEDO, I. C. M. de. Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. In: VITALE, M. A. et al. (org.). *Estudios sobre discurso y argumentación*. Coimbra: Grácio Editor, 2019, p. 167-193.
- AZEVEDO, I. C. M. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, E. L., OLÍMPIO-FERREIRA, M. (orgs.). *Discurso e argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Grácio Editor, 2016, p. 167-190.
- AZEVEDO, I. C. M. Práticas pedagógicas e ensino de argumentação em aulas de língua portuguesa. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PIRIS, E. L. (orgs.). *Estudos de Linguagem, argumentação e discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 155-188.
- AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M. S. S. S. Desafios da BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. *REVEC*, n. 7, 2017. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v0i7.6557>.
- AZEVEDO, I. C. M.; SANTOS, M. F.; CALHAU, S. P. J.; LEAL, V. C. A aprendizagem da argumentação em projetos de letramento: uma experiência em torno da prática de automedicação. In: KERSCH, D. F.; TINOCO, G. A.; MARTINS, A. P. S. (org.). *Esperanças para (re)agir: multiletramentos em escolas públicas brasileiras*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 95-119.
- AZEVEDO, I. C. M.; TINOCO, G. M. A. M. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, 2019. DOI: <http://doi.org/10.22168/2237-6321-11383>.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 149-182.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2019.
- BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)*. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 d outubro de 1998.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade e a contribuição de Paulo Freire na formação de professores. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. A. R. (orgs.). *Discutindo a educação na dimensão da práxis*. Curitiba: Editora Champagnat, 2007, p. 29-48.

CANDELA, A. El discurso argumentativo de la ciencia en el aula. In: Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências, UFMG, Belo Horizonte, 1997. *Atas [...]*, 1997, p. 31-38. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=116868>. Acesso em: 05 mar. 2023.

CAPECCHI, M. C. V. M.; CARVALHO, A. M. P. Interações discursivas na construção de explicações para fenômenos físicos em sala de aula. In: Encontro de pesquisa em ensino de física, 7, 2000, Florianópolis. *Atas [...]*, Florianópolis: EPEF, 2000, n.p. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/encontros/epef/VII_EPEF.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

CARVALHO, F.; SCHRAMM, G. M.; AZEVEDO, I. C. M. Formação inicial dos professores de Sergipe em Letras relativa ao ensino da argumentação: um estudo preliminar. *Anais [...]*, Aracaju, SE, v. 11, n. 11, n.p., 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/8880/4053>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CASSANDRE, M. P.; GODOI, C. K. Metodologias intervencionistas da teoria da atividade histórico-cultural: abrindo possibilidades para os estudos organizacionais. *Revista Gestão Organizacional*, v. 6, n. 3, p. 11-23, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/49WVVok>. Acesso em: 15 mar. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 [1996].

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://goo.gl/cJs9K1>. Acesso em: 11 abr. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIARETA, P. F. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Prática Educativa*, v. 6, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.6.18187.010>.

GÓMEZ, P. A. I. A função e a formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 353 -375.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GRÁCIO, R. A. *Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas*. 2010. 446f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Minho, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>.

- KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 75-91.
- KOZOULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 111-137.
- KUHN, D. Science as Argument: Implications for Teaching and Learning Scientific Thinking. *Science Education*, v. 77, n. 3, p. 319-337, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.3730770306>.
- LIMA, A. B. Dez anos de LDB. Anos de contínua reforma educacional. In: SILVA, M. V.; ALVES, M. R. (orgs.) *LDB: balanço e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas: Editora Alínea, 2008, p. 51-69.
- MAFRA, J. P. *Fundação Lemann e parceiros: influências e orientações para as práticas pedagógicas na Educação Infantil*. 2021, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.
- MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O.; MATEUS, E.; GUERRA, M. *Argumentação em contexto escolar: Relatos de Pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 205-235.
- NEWTON, P.; DRIVER, R.; OSBORNE, J. The place of argumentation in the pedagogy of school science. *International Journal of Science Education*, v. 21, n. 5, p. 556-576, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1080/095006999290570>.
- OLIVEIRA, B. R.; SOUZA, W. M.; PERUCCI, L. S. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. *Roteiro*, Joaçaba, ed. esp., p. 47-76, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16491>.
- PERONI, V. M. V.; DE OLIVEIRA, C. M. B. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. *Práxis Educacional*, v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019. DOI: <http://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4657>.
- PIRIS, E. L. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PIRIS, E. L. (orgs.) *Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso*. Campinas: Pontes, 2021, p. 135-153.
- PLANTIN, C. *A argumentação*. História, teorias em perspectivas. Tradução: Marcos Marcioniollo. São Paulo: Parábola, 2008.
- RISSO, M. S.; JUBRAN, C. C. A. S. O discurso auto-reflexivo: processamento metadiscursivo do texto. *DELTA*, v. 14, n. esp., 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000300015>.
- SANTIAGO, A. R. F. A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar. In: Reunião Anual da ANPEd, set. 1999. *Anais [...]* Caxambu: MEC, 2000, n.p. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt_05_05.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.
- TANURI, L. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e formação profissional*. Tradução: Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VIDON, L. N. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. In: AZEVEDO, I. C. M; PIRIS, E. L. (orgs.). *Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares*. v. 12. Coimbra: Grácio Editor, 2018, p. 31-44.

Artigo / Article

Impactos do componente curricular 'Argumentação na Educação' na competência argumentativa e no manejo de metodologias potencialmente argumentativas por futuros professores

*Impacts of the curricular component 'Argumentation in Education' on
argumentative competence and on the handling of potentially
argumentative methodologies by teachers-to-be*

Raquel Cordeiro Nogueira Lima 

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

raquel.nogueira@ufpe.br

<https://orcid.org/0000-0003-1368-5021>

Selma Leitão 

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

selma_leitao2001@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0003-2254-2938>

Sylvia De Chiaro 

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

sylvia.chiaro@ufpe.br

<https://orcid.org/0000-0002-6533-4963>

Recebido em: 28/04/2023 | Aprovado em: 26/07/2023

Resumo

O presente trabalho investigou os impactos da participação de estudantes de Pedagogia no componente curricular eletivo 'Argumentação na Educação', que propõe desenvolver nos estudantes competências necessárias para argumentar, bem como para construir e mediar estratégias didáticas argumentativas em ambientes educacionais. Observando os estudantes durante um semestre letivo, nossos objetivos envolveram investigar os impactos na competência argumentativa, bem como na apropriação de conhecimentos de conteúdo pedagógico, relacionados ao manejo da argumentação. As análises apontaram melhorias na qualidade da argumentação construída, além de refinamento do pensamento reflexivo. Houve também ganhos nas habilidades de planejamento e de desenho de atividades potencialmente

argumentativas, no emprego de diversas ações discursivas durante a mediação da atividade prática docente, bem como um grau de apropriação dos princípios do Ensino Dialógico. Tais resultados indicam que a combinação dos elementos presentes na disciplina (currículo, metodologias, cultura, postura do professor) foi essencial para o desenvolvimento observado.

Palavras-chave: Formação docente • Argumentação • Competência argumentativa • Educação

Abstract

The present study investigated the impacts of Pedagogy students' participation in the elective curricular component 'Argumentation in Education,' which proposes to develop the necessary skills to argument, as well as to build and mediate argumentative didactic strategies in educational environments. By observing students during an undergraduate semester, our objectives involved investigating the impacts on argumentative competence, along with the appropriation of pedagogical content knowledge related to the handling of argumentation. The analysis pointed to improvements in the quality of the argument elaboration, in addition to the refinement of reflective thinking. Additionally, students demonstrated improvements in planning and designing potentially argumentative practices, in the use of different discursive actions during the mediation of the practical teaching activity, likewise a degree of appropriation of Dialogical Teaching principles. Such results indicate that the combination of elements present in the curricular component (curricula, methodologies, culture, and teacher's posture) was essential for the development observed.

Keywords: Teacher training • Argumentation • Argumentative competence • Education

Introdução

Este estudo, o qual apresenta um recorte da tese de doutorado, teve como objetivo investigar impactos de uma intervenção curricular, com professores em formação, focada no desenvolvimento de competências argumentativas e na apropriação de ferramentas para o manejo da argumentação em sala de aula.

A argumentação é aqui compreendida como uma atividade discursiva e social, que emerge a partir da defesa de pontos de vista e da consideração de questionamentos e perspectivas diferenciadas, originando um processo de negociação, no qual os pontos de vista em questão podem ser revisados e transformados (van Eemeren *et al.*, 1996; Leitão, 2007b). Os elementos fundamentais deste discurso são argumento, contra-argumento e resposta (A-CA-R) – unidade triádica de análise proposta por Leitão (2007a) –, os quais estabelecem um constante diálogo, tanto no plano interdiscursivo como no plano intrapsicológico do pensamento¹.

¹ Esta perspectiva fundamenta-se na concepção de Vygotsky (2000) de que linguagem e cognição se constituem mutuamente.

Assume-se que o discurso argumentativo é, em sua natureza, dialógico – no sentido Bakhtiniano do termo² – na medida em que abre espaço para que diferentes perspectivas sobre o mundo se encontrem, dialoguem e respondam umas às outras. Esta espécie de ‘negociação’ entre os diferentes posicionamentos ocupa lugar central no discurso argumentativo, tornando-o lócus privilegiado para a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento reflexivo – metacognição (Leitão, 2007b).

Segundo Ribeiro (2003), o aprimoramento das habilidades metacognitivas está fortemente relacionado ao sucesso na realização de atividades acadêmicas e ao aumento no potencial do aprender, adquirindo relevância nos diversos contextos educacionais. Assim, argumenta-se que aos professores caberia papel fundamental na criação de um ambiente educacional argumentativo para seus estudantes, bem como na mediação dos processos de construção de conhecimento que ocorrem a partir da argumentação. Ao professor caberia, por exemplo, planejar a utilização de materiais e tarefas fomentadores de debate e reflexão, bem como reconhecer e manter a argumentação instaurada, de acordo com os objetivos curriculares (Lourenço, 2013; Rapanta, 2017).

Dessa forma, entende-se que uma intervenção voltada à capacitação de professores para o trabalho com argumentação em sala de aula abarcaria, no mínimo, as seguintes dimensões: desenvolvimento das suas próprias competências argumentativas (Rapanta, 2017), conhecimento e disposição para emprego das metodologias de ensino compatíveis, e experiência de manejo do discurso argumentativo para sua utilização e posterior avaliação das práticas (Lourenço, 2013). Portanto, é fundamental considerar, no processo de formação docente, a convergência das dimensões do ‘aprender a argumentar’³ e do ‘argumentar para aprender’⁴, bem como do ‘aprender a ensinar a argumentar’ ou, de forma mais completa, ‘aprender como trabalhar com argumentação na educação’, conforme propõe De Chiaro (2020).

1 Argumentação e competência argumentativa

Leitão (2007a) propõe que o discurso destinado a argumentar permite a regulação cognitivo-discursiva do pensamento do próprio sujeito, o que confere a esta modalidade de discurso uma importante dimensão epistêmica. Os movimentos discursivos característicos da argumentação (justificação de pontos de vista, consideração e resposta a posições contrárias)

² A perspectiva de argumentação deste estudo está ancorada no dialogismo bakhtiniano, o qual compreende o diálogo entre variadas vozes, que incessantemente se opõem e dialogam de forma responsiva, como constitutivo dos enunciados. Assumir esta concepção do dialogismo da linguagem e das relações implica assumir que existe uma tensão constante, para a qual emergirá uma resposta, a partir do confronto entre as diferentes valorações e perspectivas sobre o mundo (Bakhtin, 2005).

³ Através de ensino explícito de definições, estruturas, funções e aplicações da argumentação, bem como estratégias de aprendizagem de habilidades como produção de justificativas, problematização e contraposição (Andriessen; Baker; Suthers, 2003).

⁴ Participação em processos de construção de conhecimento através da prática, colaborativa ou não, do discurso argumentativo (Andriessen; Baker; Suthers, 2003; Muller-Mirza; Perret-Clermont, 2009).

permitem 'pensar sobre o próprio pensamento' – tomá-lo como objeto de análise e transformá-lo a partir disso –, uma modalidade de pensamento que abre caminhos para construções e mudanças de concepções sobre o mundo (Leitão, 2007b). Nesta perspectiva, o discurso argumentativo é visto como uma forma de raciocinar sobre o mundo, que ocorre em situações específicas de uso da linguagem (diante de divergência, real ou potencial), é social em sua natureza (dirigido a um outro) e dialógico por possibilitar diálogo entre diferentes perspectivas (Leitão, 2012).

Na unidade triádica A-CA-R, cada elemento possui as funções discursiva, cognitiva e epistêmica (Leitão, 2007b). O Argumento identifica um ponto de vista defendido e ideias que lhes dão fundamento (função discursiva); como função cognitiva, o argumento define o ponto de referência para o processo de revisão de perspectivas que a argumentação possibilitará; como função epistêmica, informa como o conhecimento do indivíduo está organizado no momento inicial da argumentação. O Contra-argumento (qualquer movimento que coloque em questão o Argumento) tem como função discursiva apresentar uma oposição necessária para que a argumentação aconteça; como função cognitiva, o CA desencadeia o processo de reflexão e revisão do conteúdo do argumento; e, como função epistêmica, reconhece formas alternativas de organizar o conhecimento. Por fim, a Resposta identifica a reação imediata ou remota do proponente à oposição ao seu ponto de vista inicial; marca sua tomada de consciência das perspectivas alternativas e a forma como reage a elas (função cognitiva), e evidencia a nova organização do conhecimento (mantido ou transformado – total ou parcialmente), diante do impacto gerado pela oposição (função epistêmica).

Diversas experiências têm demonstrado que, apesar do desenvolvimento natural de habilidades argumentativas básicas, a argumentação pode ser ensinada e aperfeiçoada, resultando numa melhoria nas competências dos estudantes (Bell; Linn, 2000; Zohar; Nemet, 2002; Erduran; Simon; Osborne, 2004). Compreende-se por competência argumentativa as formas como se manifestam diferentes tipos de habilidades relacionadas à performance no discurso argumentativo – de maneira geral, identificação, produção e avaliação de argumentos –, tanto de forma individual quanto coletiva (Rapanta; Garcia-Mila; Gilabert, 2013). Tais habilidades requerem do sujeito uma série de operações na dimensão metacognitiva, que possibilitam o 'conhecimento sobre o conhecimento', o 'pensamento sobre o pensamento', próprio e de outros, ou, em outras palavras, um metaconhecimento (Kuhn, 1999). Nesta perspectiva, a competência argumentativa é composta de metaconhecimentos de três tipos: metacognitivos, metaestratégicos e epistemológicos (Kuhn, 1999; Brown; Duguid, 2001; Rapanta; Garcia-Mila; Gilabert, 2013).

O conhecimento metacognitivo se refere principalmente à consciência acerca do próprio conhecimento e das suas origens e fontes, isto é, ao conhecimento para construir argumentos válidos numa situação de argumentação: estrutura de argumentos, qualidade conceitual e qualidade epistêmica. Já o conhecimento metaestratégico se refere ao conhecimento procedimental, envolvendo o desenvolvimento, a seleção, a implementação e o monitoramento

de estratégias percebidas como mais bem-sucedidas na performance argumentativa, de acordo com a compreensão da tarefa (Kuhn; Pearsall, 1998). Finalmente, o metaconhecimento epistemológico fala sobre formas e processos de construção de conhecimento, em geral e de um indivíduo, podendo, portanto, ser tanto epistêmico quanto pragmático. Epistemicamente, relaciona-se à qualidade dos argumentos de acordo com os critérios de relevância, de suficiência e de aceitabilidade (Govier, 2010). Pragmaticamente, a qualidade da argumentação também pode ser julgada nos termos da realização de uma ação visando à conquista do objetivo numa atividade argumentativa. Na argumentação em contextos educacionais, tais objetivos se referem principalmente a ações como resolução de problemas ou mudanças conceituais através da colaboração, também conhecidas como aprendizagem colaborativa (Rapanta; Garcia-Mila; Gilabert, 2013).

Percebe-se assim as diversas conexões entre o discurso argumentativo, competências argumentativas e o campo da educação. Tais conexões podem de manifestar nos possíveis ganhos em termos de construção de conhecimento e/ou do desenvolvimento de competências de estudantes e professores, bem como mediando esta construção.

2 O papel do professor no ensino da argumentação e o conhecimento de conteúdo pedagógico

Existem evidências (Tenreiro-Vieira, 2004; Simon; Erduran; Osborne, 2006; Chowning *et al.*, 2012; Lourenço, 2013) de que desenvolver as competências argumentativas individuais do professor, isto é, torná-lo um melhor argumentador, produz impactos positivos tanto no manejo da argumentação em sala de aula quanto no desenvolvimento das competências argumentativas dos seus estudantes. Este dado aponta para a necessidade de aperfeiçoamento e de exercício constantes das competências argumentativas do próprio professor, de modo que possa reconhecer e manejar este discurso de forma eficaz na sala de aula. Segundo Zohar (2007), o ensino da argumentação desafia as habilidades de pensamento dos educadores, ao lidar com a imprevisibilidade característica das aulas predominantemente argumentativas, o que demanda, em acordo com Carpenter *et al.* (2004), uma postura inteligente, flexível, criativa e não completamente predeterminada.

Assim, os professores têm uma participação fundamental na promoção de atividades relacionadas à argumentação em ambientes educacionais. De acordo com Rapanta (2017), os principais papéis desempenhados pelo professor para que o discurso argumentativo surja na sala de aula são: cientista (atuando na familiarização e na compreensão do conhecimento científico e do uso de argumentos válidos na interação com a turma), pensador crítico (atuando na compreensão do discurso e da prática argumentativos como caminhos válidos para aprendizagem) e facilitador da argumentação (utilizando de forma explícita e sistemática os componentes básicos do discurso argumentativo, como produção e avaliação de argumentos e confronto entre pensamentos divergentes).

Ainda sobre este papel de facilitador da argumentação na sala de aula, destacamos a importância das ações discursivas do professor (De Chiaro; Leitão, 2005). A identificação de tais ações emerge da compreensão do importante papel do educador para construir os temas curriculares de forma debatível, propiciando a instauração e a manutenção do discurso argumentativo com fins pedagógicos. Conceitualmente, as ações discursivas do professor estão vinculadas aos planos **pragmático** (relacionado à emergência da argumentação), **argumentativo** (relacionado ao manejo dos componentes do movimento argumentativo A-CA-R) e **epistêmico** (relacionado à apropriação de formas de raciocínio próprias do campo do conhecimento em questão) (De Chiaro; Leitão, 2005).

Entretanto, facilitar o discurso argumentativo e exercer tais papéis é tarefa complexa devido à diversidade dos atores, discursos e objetivos que compõem a sala de aula. Em face disso, faz-se necessária também a capacidade de transformação do conhecimento sobre argumentação em estratégias pedagógicas que propiciem o desenvolvimento de seus aprendizes, isto é, “saber ensinar a argumentar”, tendo em vista que para ensinar não basta que o professor seja um bom argumentador ou tenha domínio deste conteúdo. Partimos da concepção de que o ser e o fazer docente não estão apenas vinculados à mera replicação de protocolos ou certificação, pois se compõem por saberes⁵ de domínios diversos e complementares, além da formação acadêmica (Nunes, 2001). Para que professores sejam verdadeiramente eficazes, é necessário desenvolver um conhecimento-base para ensinar – um conjunto sistematizado de conhecimentos, habilidades, tecnologias e compreensão de ética, disposição e responsabilidade coletiva, além de meios adequados para representar e comunicar (Shulman, 1987).

O ato de ensinar implica, para além do domínio do conteúdo em questão, a utilização dos conhecimentos de conteúdo pedagógico (*pedagogical content knowledge* ou PCK) – que envolvem compreensão, raciocínio, transformação e reflexão – para construir caminhos para o conhecimento desde si próprio até os aprendizes (Shulman, 1987). Dessarte, o PCK seria um conceito que se localiza na interseção entre o conhecimento do conteúdo e a pedagogia, podendo ser considerado como a transformação que envolve o conhecimento pedagógico a partir da interação com os demais saberes que formam o conhecimento base para o ensino: conhecimento pedagógico, conhecimento do conteúdo e do contexto (Grossman, 1990).

Diante do exposto, é indiscutível a necessidade de apoio aos professores tanto no aperfeiçoamento de suas competências argumentativas quanto no desenvolvimento do raciocínio pedagógico, para que lhes seja possível desempenhar uma prática mais dialógica⁶ e orientada para a argumentação mais efetiva.

⁵ O conceito de saberes docentes é amplo e controverso na literatura e está ainda em debate, por ser compreendido a partir de diferentes perspectivas entre os autores que trabalham o tema (Tardif, 2002; Grützmann, 2013). Tendo em vista que este debate não é o foco específico deste trabalho, optamos por trabalhar apenas com as compreensões de Shulman (1987; 2019) e Tardif (2002) para elucidar o conceito.

⁶ O ensino dialógico, de acordo com Alexander (2017), explora o poder da linguagem e do diálogo na sala de aula para estimular e ampliar as competências de pensamento e as capacidades de aprendizagem e compreensão

3 Objetivos e método

O presente estudo teve como principal objetivo investigar eventuais impactos gerados, a partir da participação no componente curricular ‘Argumentação na Educação’ (doravante DAE), nas competências argumentativas dos estudantes universitários (professores em formação), bem como no desenvolvimento do seu manejo da argumentação para fins pedagógicos. Especificamente, buscou-se: a) avaliar, ao longo da DAE, o desenvolvimento das competências argumentativas dos participantes e b) analisar sua apropriação de conhecimentos de conteúdo pedagógico relacionados ao uso da argumentação para fins educacionais.

A DAE é um componente curricular da graduação em pedagogia de uma universidade pública localizada no nordeste brasileiro; é eletivo, presencial, de caráter teórico-prático, com carga horária de 60h e cuja ementa contempla o *estudo da argumentação como caminho para a construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo; desenvolvimento das habilidades e competências requeridas para argumentar, construir estratégias didáticas argumentativas e mediá-las em ambientes educacionais*. A DAE abarca uma grande diversidade de atividades (orais e escritas; individuais, em pequenos grupos e coletivas; não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas; lúdicas etc.), focadas em temas científicos e do senso comum, de modo a proporcionar aos estudantes diferentes experiências com a argumentação – o que, se considera, favoreceria impactos, tanto nas competências argumentativas dos estudantes, como no seu repertório de conhecimentos pedagógicos em argumentação. Portanto, compreendemos que o contexto possibilitado por esta disciplina foi privilegiado para os nossos objetivos, por consistir num espaço formal voltado para o ensino e a prática da argumentação com vistas à formação, inicial e continuada, de professores.

O método adotado na pesquisa foi o estudo de caso (Yin, 2001) com enfoque idiográfico e microgenético (Puche-Navarro; Ossa, 2006), dado que analisamos, com profundidade, o percurso de aprendizagens e de transformações de uma estudante, regularmente matriculada na DAE, durante um semestre letivo. Considera-se que os estudos de caso permitem uma aproximação do objeto de pesquisa tanto a partir da singularidade quanto de possíveis inferências gerais decorrentes das observações em níveis micro e macroanalíticos, sendo, portanto, privilegiados para a pesquisa qualitativa (Villachan-Lyra, 2007).

Compuseram nosso *corpus*⁷ de dados todas as produções e registros de participações da estudante-alvo em situações diversas de argumentação (debates e situações de argumentação

dos estudantes. Para este autor, os valores e o discurso do professor, a qualidade, a dinâmica e o conteúdo do diálogo, muito mais do que a organização da classe, são verdadeiramente significativos para a aprendizagem (Alexander, 2006).

⁷ Devido ao grande volume dos dados construídos na DAE, coletivamente e individualmente pelos estudantes, realizamos uma pré-análise considerando como os principais critérios de inclusão: participação ativa em todas as situações de argumentação videogravadas; construção do diário de aprendizagem; mediação da atividade pedagógica argumentativa e apresentação de transcrição integral no trabalho final da disciplina. A partir desta pré-análise, uma estudante atendeu a todos os critérios e foi escolhida intencionalmente para compor o estudo de caso trabalhado na tese, apresentado com o pseudônimo Dália.

videogravados, diário de aprendizagem, produção textual e relatório de prática docente), enfatizando, assim, a indissociabilidade dos distintos contextos de produção. No nível microanalítico, foi realizada uma análise minuciosa e detalhada das produções discursivas da participante, com especial atenção aos elementos que possam indicar processos de transformação e desenvolvimento (Macedo; Ramírez; Souza, 2018) de suas competências e conhecimento de conteúdos pedagógicos relativos aos usos educacionais da argumentação. Já no nível macroanalítico, as transformações e o desenvolvimento possíveis das competências argumentativa e docente da participante foram analisados em relação ao tempo de participação na DAE, diante de todas as produções e situações microanalisadas.

Para observar os impactos do componente curricular na competência argumentativa da estudante (objetivo 1), tomamos como ponto de partida a perspectiva de Rapanta, Garcia-Mila e Gilabert (2013), que define os principais indicadores de cada nível constitutivo desta competência: metacognição metacognitiva, metaestratégica e epistemológica (Quadro 1). Para análise dos movimentos argumentativos no discurso da estudante, utilizamos a unidade de análise triádica A-CA-R (Leitão, 2000), com auxílio dos marcadores discursivos de Schiffrin (1987), dos marcadores conversacionais propostos por Marcuschi (1989), bem como dos critérios de qualidade da argumentação, propostos por Govier (2010), a saber: aceitabilidade, relevância e suficiência.

Quadro 1. Indicadores de impactos na competência argumentativa da participante e critérios analíticos utilizados

| Indicadores de impacto na Competência Argumentativa | Crítérios Analíticos |
|--|---|
| <p>Nível Metacognitivo (<i>know-what</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se da estrutura do argumento (PV+J) - Justificar | <p>Unidade triádica de análise (Leitão, 2000)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumento, contra-argumento e resposta <p>Marcadores Discursivos (Schiffrin, 1987)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conectivos, interjeições, expressões metalinguísticas etc. <p>Marcadores Conversacionais (Marcuschi, 1989)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recursos paralinguísticos, suprasegmentais e verbais |
| <p>Nível Metaestratégico (<i>know-how</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar marcadores argumentativos - Fundamentar com dados e evidências - Elaborar contra-argumentos e respostas - Negociar diferentes perspectivas | |
| <p>Nível Epistemológico (<i>know-be</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir e avaliar argumentação com critérios de qualidade | <p>Qualidade da argumentação (Govier, 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aceitabilidade, relevância e suficiência |

Fonte: Lima (2022, p. 54)

Em adição, para eventuais impactos da DAE nos conhecimentos de conteúdo pedagógico (PCK) da estudante (objetivo 2), partimos da perspectiva de Shulman (1987), para quem tais conhecimentos articulam de forma particular conteúdos curriculares com técnicas, planejamento, organização e adaptação para o ensino. Na análise dos indicadores referentes a esta dimensão (Quadro 2), utilizamos a identificação das ações discursivas do professor

propostas por De Chiaro e Leitão (2005) e dos princípios do Ensino Dialógico – coletividade, reciprocidade, solidariedade, cumulatividade e propósito – elencados por Alexander (2006).

Quadro 2. Indicadores de impactos nos conhecimentos de conteúdo pedagógico (PCK) dos estudantes e critérios analíticos utilizados

| Indicadores de impacto nos PCK | Critérios Analíticos |
|--|---|
| Discurso facilitador e mantenedor da argumentação | Ações discursivas do professor (De Chiaro; Leitão, 2005) - Argumentativas, pragmáticas e epistêmicas |
| Desenho potencialmente argumentativo Postura do professor dialógico | Princípios do Ensino Dialógico (Alexander, 2006) - Coletividade, reciprocidade, solidariedade, cumulatividade e propósito |

Fonte: Lima (2022, p. 57)

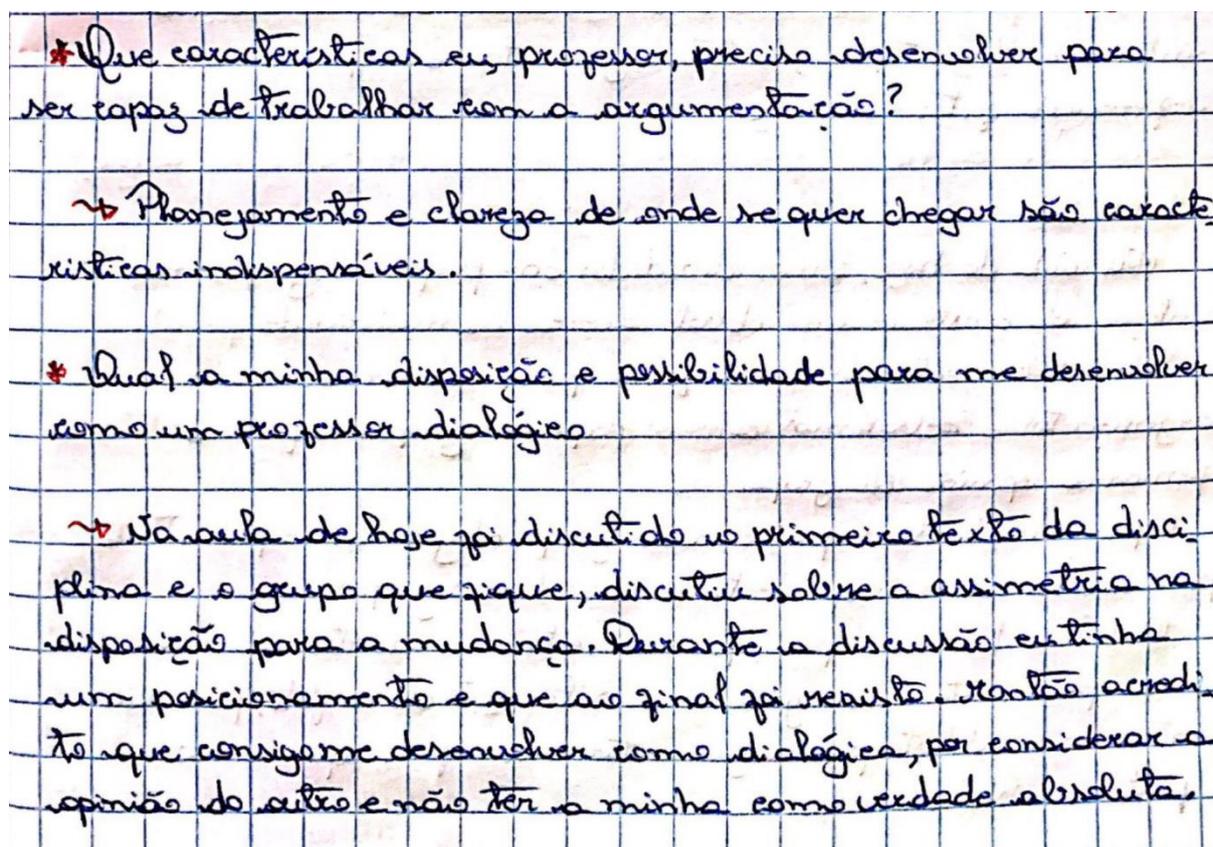
4 Caso Dália⁸

O estudo de caso Dália (nome fictício) foi realizado através da análise da participação da estudante nas situações de argumentação na DAE; do seu diário de aprendizagem; das produções textuais e transcrições da atividade argumentativa mediada, proposta na disciplina, e do respectivo relatório elaborado pela estudante. Apresentaremos a seguir alguns recortes representativos do caso Dália nos níveis micro e macroanalítico.

4.1 Diário de aprendizagem

O diário de aprendizagem foi construído por Dália a partir da instrução de escrever, ao final de cada aula, sobre os aspectos mais importantes aprendidos por ela, com o objetivo de possibilitar sua reflexão e tomada de consciência dos processos mais significativos da dinâmica na qual esteve inserida (Machado, 1998). Além da escrita livre no diário, foram propostas, na DAE, 3 produções guiadas por duas perguntas norteadoras: a) Que características eu, professor, preciso desenvolver para ser capaz de trabalhar com argumentação? e b) Qual a minha disposição e possibilidade para me desenvolver como um professor dialógico? Tais perguntas foram realizadas em três momentos distintos, e a intenção da análise foi observar possíveis transformações na construção dos conhecimentos de conteúdo pedagógico facilitadas pela disciplina.

⁸ Dália, no momento desta pesquisa, era estudante do curso de pedagogia, por volta do quarto semestre, e sem experiência profissional na docência. A jovem se interessou pela DAE por ser um componente curricular bem avaliado pelos colegas e também por já conhecer a professora titular de outras disciplinas. Infelizmente não foi possível colher maiores informações a respeito da sua trajetória e características de Dália, devido ao fato da sua escolha para compor o estudo de caso ter acontecido após a finalização da DAE. Compreendemos que tais informações seriam importantes para uma análise mais precisa acerca do desenvolvimento das suas facetas argumentadora e docente.

Figura 1. Trecho do diário de Dália referente à produção guiada 1.

Fonte: Lima (2022, p. 68).

A primeira produção guiada no diário aconteceu na segunda aula do semestre, portanto, a expectativa era que Dália tivesse contato muito incipiente com os conhecimentos de conteúdo pedagógico relacionados à argumentação. Um excerto desta produção está ilustrado na Figura 1. Na sua resposta à primeira pergunta, Dália coloca como indispensáveis “planejamento e clareza” dos objetivos. Tais características são consideradas por Alexander (2006) como parte do contexto mais amplo que deve ancorar o Ensino Dialógico, refletido pelo princípio do *Propósito*, o qual indica que os professores planejam e facilitam esse ensino visando o alcance dos seus objetivos educacionais específicos. Embora Dália tenha tocado nestas questões em sua resposta, ela o fez de forma ampla, não especificando de que formas compreende como tais características se relacionam ao trabalho pedagógico específico com argumentação, nem justificando sua perspectiva. Conforme já antecipado, este fato pode ocorrer devido ao desconhecimento sobre as especificidades do trabalho com argumentação.

Já na resposta à segunda pergunta, Dália reconstrói narrativamente uma atividade realizada em sala de aula e traz sua própria experiência, na aula, como fundamento para o argumento que formula em seguida. No trecho transcrito acima, é relevante apontar a revisão de posicionamento realizada por Dália, pois, apesar de não apresentar detalhes, indica um movimento crítico-reflexivo, característico do discurso argumentativo e possivelmente

propiciado pela discussão gerada na referida atividade. Além disso, este movimento metacognitivo também se relacionaria com o princípio da *Reciprocidade* caracterizado, por Alexander (2006), como sendo baseado no diálogo, no compartilhamento de ideias e na consideração de perspectivas diferentes, características estas valorizadas pelo Ensino Dialógico. Por fim, destaca-se que a consideração de outras perspectivas, mencionada por Dália, se relaciona com o conhecimento metaestratégico da competência argumentativa (Rapanta; Garcia-Mila; Gilabert, 2013) que, de acordo com os critérios analíticos apontados acima (Quadro 1), indicam desenvolvimento da sua performance como argumentadora.

O argumento formulado por Dália, no excerto acima, está composto pelo PV “então acredito que consigo me desenvolver como dialógica” e pelas justificativas J1 “por considerar a opinião do outro” e J2 “não ter a minha como verdade absoluta”. O termo “então” é um marcador discursivo (Schiffrin, 1987) em geral indicador de conclusão a partir do que foi enunciado anteriormente (“eu tinha um posicionamento e que ao final foi revisto”). Sua presença reforça a ocorrência do movimento crítico-reflexivo anteriormente apontado, relacionando, ela própria, sua revisão de posicionamento na experiência mencionada e o conceito de professor dialógico. Escrever num diário de aprendizagem pode ter contribuído para esta reflexão, na medida em que este gênero tem sido considerado uma ferramenta para o desenvolvimento da reflexão crítica (Liberali, 1999). Além disso, os movimentos de *revisão de perspectiva* e *reconhecimento dessa revisão* por Dália são vistos aqui como indícios do seu nível de metaconhecimento epistemológico e, conseqüentemente, da sua competência argumentativa (Rapanta; Garcia-Mila; Gilabert, 2013). Quanto à qualidade do argumento construído por Dália, podemos considerá-lo aceitável e relevante (Govier, 2010). É *aceitável* por se fundamentar num raciocínio de base verdadeira – não há razões para deslegitimar as justificativas apresentadas, que remetem à própria definição de ensino dialógico. É *relevante*, pois, considerado o mesmo referencial do Ensino dialógico, as evidências apontadas – com base numa reflexão e análise do próprio comportamento – dão a devida sustentação ao posicionamento construído (“consigo me desenvolver como dialógica”).

Considerando todas as produções do diário de aprendizagem construído por Dália ao longo do semestre, estas nos forneceram indicadores interessantes a respeito da sua competência argumentativa. Apesar de grande parte de suas produções consistirem em narrativas dos acontecimentos e das atividades realizadas nas aulas, percebemos em parte delas a presença de argumentos com algum grau de qualidade (Govier, 2010), os quais são indícios dos metaconhecimentos metacognitivo e epistemológico da sua competência argumentativa. Em adição, fez-se bastante presente nestas produções de caráter argumentativo um modo particular de funcionamento psicológico, que desloca a atenção do objeto para o plano metacognitivo. Ao invés de apenas narrar a atividade, Dália passou a refletir, tornar-se consciente e demonstrar maior apropriação acerca do próprio funcionamento ou pensamento durante as atividades. Este funcionamento reflexivo pode ter sido potencializado pelo próprio instrumento diário de aprendizagem, pois, conforme já referido, sua escrita possibilita a tomada de consciência e reflexão sobre os aspectos teóricos e práticos experimentados nas aulas deste

componente curricular (Machado, 1998). Entretanto, levantamos a hipótese de que o funcionamento eminentemente argumentativo da DAE pode ter contribuído para a presença do pensamento reflexivo no diário de Dália, pois este tipo de pensamento é particularmente fomentado pelo discurso argumentativo, através do exame dos alcances e limites dos argumentos e da avaliação de perspectivas divergentes (Leitão, 2007a).

Outras importantes transformações observadas no diário de Dália se relacionam com a aquisição de habilidades. Uma diferença sutil foi observada na escrita das últimas produções guiadas, realizadas respectivamente na metade e final do semestre letivo, a saber, a presença de pronomes possessivos em primeira pessoa, os quais podem ser um indício de apropriação do seu processo de construção docente dialógica. Alimenta esta hipótese a maior presença de princípios do Ensino Dialógico nessas produções guiadas, tendo em vista que, ao final da DAE, também seria esperado um maior conhecimento acerca do fazer docente com argumentação. Cabe apontar, entretanto, que a teoria do Ensino Dialógico não é parte dos conteúdos curriculares e não foi diretamente ensinada como outras teorias, mas se fez presente na postura da professora e em sua forma de conduzir as aulas e atividades durante a disciplina, pois, conforme propôs Alexander (2006), o diálogo que se constrói na sala de aula, os valores e a postura do professor – mais do que a estrutura e organização da classe, tarefas e currículo – são significativos para a aprendizagem. Dessa forma, parece-nos um ganho significativo que as produções no diário indiquem algum grau de aprendizagem e apropriação dos princípios desta perspectiva teórica.

4.2 Planejamento e mediação da estratégia didática argumentativa

Nesta atividade de prática docente, os estudantes foram orientados a criar, em grupos, o planejamento de uma aula potencialmente argumentativa a partir das estratégias e ferramentas trabalhadas na DAE. O principal objetivo desta atividade foi que os estudantes pudessem se apropriar do papel de docente que trabalha com argumentação e do processo necessário para planejar, implementar e avaliar uma situação didática específica. Cada grupo precisou buscar um ambiente educacional para implementar o seu planejamento, fazer registros da execução e produzir um relatório. Apresentaremos neste recorte: o planejamento e o passo-a-passo da atividade potencialmente argumentativa proposta, e o relato da experiência prática, com a transcrição⁹ da implementação de tal planejamento.

O grupo de Dália, composto por ela e mais 4 integrantes, participou dos momentos específicos para este planejamento, sob a supervisão da professora da DAE, para construir o desenho de uma atividade potencialmente argumentativa. Assim, este grupo delineou um planejamento estruturado em quatro momentos distintos e integrados (Figura 2), cuja ideia central foi trazer para debate a relação entre aprendizagem e dois tipos distintos de brincadeiras,

⁹ A gravação e transcrição desta atividade foi realizada pelo próprio grupo, como estratégia para reflexão da prática, em acordo com os objetivos desta atividade da DAE.

apresentando potencial para fazer emergir a argumentação. Neste recorte, enfocaremos apenas as análises dos momentos 3 e 4 do planejamento, por acontecerem neles a maior parte dos episódios argumentativos.

Figura 2. Imagem da parte do relatório do grupo de Dália referente ao planejamento da atividade potencialmente argumentativa.

DESCRIÇÃO DETALHADA DA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA ARGUMENTATIVA

1º momento: Faremos uma breve explicação e conversa com os alunos sobre os tipos de brincadeiras de rua e de jogos eletrônicos. Utilizaremos slides com imagens de algumas brincadeiras. Ouviremos a contribuição dos alunos e faremos alguns questionamentos:

- Quais brincadeiras fazem parte do dia a dia de vocês?
- Vocês gostam mais de jogos eletrônicos ou brincadeiras de rua?
- Vocês aprendem alguma coisa com essas brincadeiras?

2º momento: Explicaremos aos alunos que faremos um debate, onde a turma será dividida em dois grupos. Cada grupo defenderá seu ponto de vista e responderão as perguntas norteadoras. Um grupo defenderá que a melhor brincadeira para o aprendizado é a de rua, e outro grupo defenderá que a melhor brincadeira para o aprendizado é a de jogos eletrônicos. Antes de iniciar o debate os alunos terão cinco minutos para organizarem suas ideias.

3º momento: Produção do debate. As perguntas norteadoras que conduzirão o debate serão:

- Qual tipo de brincadeira leva as crianças a aprenderem?
- O que elas aprendem com essas brincadeiras?

Cada grupo defenderá seu ponto de vista, os tempos serão:

- 1º defensor das brincadeiras de rua (3 min)
- 2º defensor dos jogos eletrônicos (3 min)

Logo após ouvirem a exposição dos grupos, cada grupo terá que expor os pontos negativos do grupo oposto.

- 1º Apontar os pontos negativos das brincadeiras de rua (3 min)
- 2º Apontar os pontos negativos dos jogos eletrônicos (3 min)

4º momento: Reflexão junto aos alunos sobre os argumentos que foram utilizados e qual brincadeira é “melhor” para o aprendizado. Chegaremos ao consenso da decisão final.

OBS: No total a atividade terá duração de 1h30m.

Legenda: sublinhado à mão livre e exclamação: grifo realizado pela professora da DAE na correção do relatório.

Fonte: Lima (2022, p. 107).

No terceiro momento do planejamento, o grupo faz a escolha pelo gênero debate embora não a justifique no relatório, nos fazendo inferir que possivelmente foi escolhido por ser um gênero predominantemente argumentativo. Como corroboram Dolz e Schneuwly (2004), o debate em sala de aula é um gênero oral que consiste numa discussão sobre um tema controverso, na qual os diversos participantes se posicionam, tentam modificar as opiniões uns dos outros e ajustam suas próprias perspectivas, visando a construção de uma resposta comum

para a questão inicial. Quanto à forma como o debate na sala de aula foi desenhado no planejamento, identificamos um debate regrado, semelhante ao debate de opinião de fundo controverso (Dolz; Schneuwly; Di Pietro, 2004).

Assim, este debate proposto possui as seguintes características, conforme o grupo descreve no relatório: 1-divisão da turma em dois grupos para defesa de PVs diferentes – brincadeiras de rua *versus* jogos eletrônicos são melhores para o aprendizado; 2-perguntas norteadoras para orientar a reflexão e fala dos grupos; 3-tempos cronometrados para organização das ideias e turnos de fala; 4-cada grupo deve ouvir a exposição do outro e, em seguida, expor seus pontos negativos. Em relação à primeira característica, o fato de toda a turma poder se engajar na atividade vai ao encontro dos princípios do Ensino Dialógico, na medida em que possibilita a aprendizagem coletiva, colaborativa e recíproca (Alexander, 2006). Ademais, as perguntas norteadoras e a forma como o tema foi transformado em controvérsia têm o potencial para levar os estudantes ao funcionamento argumentativo e, conseqüentemente, metacognitivo. Dessa forma, tais perguntas se configuram como ações discursivas que podem impactar no plano pragmático, pois possibilitam e explicitam a divergência de opiniões; no plano argumentativo, impactam estimulando a construção de posicionamentos; e no plano epistêmico, novamente oportunizando a legitimação dos conhecimentos trazidos pelas crianças (De Chiaro; Leitão, 2005). Acerca das regras de tempo e turnos de fala, além de buscar garantir o espaço de escuta dos argumentos de cada grupo, tal organização e mediação podem também auxiliar na organização interna do pensamento pelas crianças (Vygotsky, 2000).

Finalmente, em relação às características elencadas no ponto 4, o fato de o grupo de Dália haver colocado 'ouvir o outro' como parte do conjunto de regras do debate é bastante significativo, pois busca garantir a presença do diálogo, imprescindível tanto para o debate quanto para os princípios do Ensino Dialógico. Entretanto, vale comentar acerca de duas questões: a escolha pelo termo "exposição" em relação às falas dos grupos, bem como a regra de "expor os pontos negativos do outro grupo". Quanto à primeira questão, identificamos no planejamento a presença de expressões que podem ser consideradas conflitantes, como "defender o ponto de vista" e "expor" ou "exposição dos grupos", pois, enquanto a primeira forma de referir implica uma justificação dos posicionamentos, funcionamento predominantemente argumentativo, de forma distinta, a exposição de ideias pode levar o grupo apenas a apresentar opiniões não fundamentadas e, conseqüentemente, não fazer emergir a argumentação ou o debate. Enquanto a defesa de PVs se aproxima do que é proposto no Ensino Dialógico, a mera exposição de ideias se afasta dele, porque é monológica e, portanto, inibe o diálogo (Alexander, 2006).

No que toca à exposição dos pontos negativos do outro grupo, cabe a reflexão acerca dos seus possíveis impactos no funcionamento cognitivo-discursivo (Leitão, 2012) dos participantes. Segundo Dolz, Schneuwly e Di Pietro (2004), crianças podem apresentar maior dificuldade para organizar argumentos e negociar perspectivas diante de posicionamentos divergentes. Diante disso, uma atividade que coloca os participantes na posição de apontar os aspectos negativos do oponente pode criar uma atmosfera de competitividade e até mesmo de

hostilidade, o que facilmente leva, por exemplo, à inibição para falar ou ao medo de dar a resposta errada (Alexander, 2006). Por outro lado, a intenção do grupo de Dália ao formular esta regra pode ter sido auxiliar as crianças a saírem do próprio PV para refletir acerca do posicionamento do outro grupo, como um caminho para analisar os limites do posicionamento divergente. Nesta perspectiva, tal regra tem potencial para desenvolver o diálogo entre os grupos, mas dependeria da mediação do grupo de Dália, especialmente através do emprego de ações discursivas no plano pragmático para fazer emergir a argumentação, sem perder de vista os objetivos pedagógicos da atividade (De Chiaro; Leitão, 2005).

Finalmente, no momento 4 do planejamento, as atividades propostas são “refletir junto aos alunos sobre os argumentos e sobre o tema” e “chegar ao consenso”. Sobre a proposição de um momento de reflexão construído coletivamente após o debate, este atende a todos os princípios do Ensino Dialógico, considerando que implica a cooperação, a expressão mais livre, o diálogo e a consideração genuína de perspectivas diferentes (Alexander, 2006) – já que não haveria mais a tarefa de defender uma posição específica, possibilitando a revisão de posicionamentos e uma aprendizagem mais crítica sobre o tema. Podemos, portanto, considerá-la também uma ação discursiva do professor com possíveis impactos nos três planos (De Chiaro; Leitão, 2005): no plano pragmático, pois pode criar possibilidades de discordância e explícita divergências entre os posicionamentos dos estudantes; no plano argumentativo, através do potencial de estimular a formulação do discurso argumentativo; e no plano epistêmico, pois pode abrir espaço para legitimar os conhecimentos e posicionamentos dos estudantes.

A respeito do consenso, buscar esta meta coletiva tem potencial para gerar uma negociação de perspectivas e, conseqüentemente, o diálogo argumentativo, configurando-se assim como uma ação discursiva, principalmente pragmática e argumentativa (De Chiaro; Leitão, 2005). Entretanto, também pode implicar repercussões negativas, pois o foco pode recair mais no resultado, em obter uma única resposta consensual, do que no processo propriamente dito de negociar perspectivas. Dependendo de como for proposto o consenso para as crianças, pode acirrar a competitividade e minar o diálogo, de modo que se afastaria dos princípios da Reciprocidade, da Solidariedade e da Coletividade (Alexander, 2006), já que poderia comprometer a escuta, o compartilhamento, o auxílio mútuo e a aprendizagem cooperativa. Mais uma vez, o cuidado na mediação se configura como essencial.

Adentraremos a seguir no recorte da implementação deste planejamento pelo grupo de Dália, realizada com uma turma de 18 crianças do 4º ano do Ensino Fundamental. Realizamos a análise desta implementação através do relato do grupo e da transcrição da aula presentes no relatório entregue à professora. Nosso recorte¹⁰ para o presente artigo será no momento após a finalização do debate, quando o grupo conduziu a reflexão junto às crianças sobre os aspectos positivos e negativos das brincadeiras de rua e dos jogos eletrônicos; sobre o que se pode

¹⁰ Nossa escolha por este recorte se deu por uma maior riqueza de episódios argumentativos entre mediadoras e alunos, bem como uma maior presença de ações discursivas nos três planos, pragmático, argumentativo e epistêmico.

aprender com cada uma, lembrando momentos e argumentos construídos ao longo da atividade e buscando um consenso na preferência por uma ou outra posição. Todas as integrantes do grupo de Dália mediaram esta reflexão, alternando-se entre comentários e questionamentos. Dália se torna mais participativa verbalmente só a partir da metade do diálogo, quando começam a falar sobre brincadeiras de rua.

Em diversas ocasiões ao longo deste momento de reflexão, percebemos a forte assimetria entre mediadoras e alunos atravessando os diálogos, em muitas ocasiões comprometendo a emergência e/ou a manutenção de episódios argumentativos. Tradicionalmente, a figura do professor é a de detentor do conhecimento a ser aprendido e, portanto, suas posições geralmente não estão sujeitas a alteração. Este fato pode resultar na aceitação dos alunos sem muitos questionamentos e mesmo sem concordância (Oliveira, 1999). A exemplo do episódio apresentado pelo Quadro 3, entre Dália e dois alunos, existe inicialmente uma divergência de posicionamentos marcada nos T192 a T194, quando o aluno N afirma ser possível fazer amigos através de um determinado jogo eletrônico. Dália, por sua vez, conduz o diálogo sem estimular a argumentação com ações pragmáticas e argumentativas – por exemplo solicitando justificativas para seu PV ou trazendo este posicionamento para ser dialogado com a turma de forma a saber quem concorda ou discorda –, mas fazendo o seu posicionamento se sobrepor ao do aluno N. No espaço da sala de aula, em geral cabe ao professor a responsabilidade e a iniciativa de conduzir as discussões, ao mesmo tempo em que não se coloca como interlocutor disponível para ser convencido (De Chiaro; Leitão, 2005). Assim, Dália entra na discussão, questionando o aluno N (T194 e T196) acerca de limites do seu PV – que através do jogo não se pode ver “cara a cara” ou “tocar no amigo” – e, ao mesmo tempo, deixando clara sua perspectiva de que existem diferenças entre uma amizade distante e outra em que se pode ver e estar próximo (T198, T200 e T202). Conforme destaca Garcez (2006), este fenômeno parece recorrente em situações de fala-em-interação entre professores e alunos, correspondendo à sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA).

Quadro 3. Diálogo entre Dália e os alunos N e P durante o momento 4 (falas extraídas da transcrição realizada pelo grupo)

| Turno | Transcrição realizada pelo grupo de Dália |
|---------|--|
| T192-PD | Free Fire. Ele falou que dava pra fazer amigos jogando Free Fire. |
| T193-AN | E dá. |
| T194-PD | Mas da pra fazer amigo vendo o amigo cara a cara? |
| T195-A | Não. |
| T196-PD | Tocando no amigo? |
| T197-A | Não. |
| T198-PD | Então é diferente num é? Você faz amizade de ver, tá perto... |
| T199-AP | Tia, o meu amigo nasceu aí a gente é amigo desde de... desde infância, só que aí teve um dia que eu fui morar em outro canto e ele continuou lá, é, é, é, só que tem dia que ele vai me visitar... |
| T200-PD | Aí não é mais a mesma coisa num é? |
| T201-AP | Não, num é não. |
| T202-PD | Porque tá distante. (...) |

Legenda: PD - Professora Dália; AN - Aluno N; A - alunos; AP - Aluno P.

Fonte: Lima (2022, p. 135)

Inicialmente o diálogo se dá entre Dália e o aluno N, mas, logo que ela faz os questionamentos, é a turma como um todo que responde. Talvez tenha ocorrido pelo fato de a própria mediadora ter direcionado as perguntas para todos os alunos, ou talvez por N ter se sentido intimidado, muito embora não haja informações suficientes na transcrição nem no relatório que nos permita esta interpretação. A seguir, Dália procura organizar uma conclusão iniciada pela escolha do marcador discursivo “então” (Schiffrin, 1987), legitimando a resposta da turma – uma ação discursiva no plano epistêmico – e ao mesmo tempo apresentando seu PV na fala “então é diferente num é?” (T198) – ação argumentativa. No turno seguinte, o aluno P traz uma experiência pessoal vinculada ao PV de Dália, na qual tinha um amigo “desde infância”, mas que foi morar distante e que só se veem quando estão de visita (T199). Neste exemplo, o aluno P parece buscar corroborar o posicionamento de Dália, assim sua fala pode ser considerada como uma justificativa, pois contribui para sustentá-lo. Diante disso, ela novamente legitima e confere estatuto epistêmico (De Chiaro; Leitão, 2005) à sua fala quando diz “aí não é mais a mesma coisa num é?” (T200), iniciando com marcador discursivo “aí”, cuja função é dar sequência à fala do aluno e coordená-la com a ideia do seu PV, trazendo um significado de conclusão, resultado das ideias conectadas anteriormente (Silva; de Macedo, 1992).

Tendo em vista este excerto e outros episódios, percebemos que, diante dos alunos que responderam da forma desejada e corroboraram seu PV, Dália utilizou ações discursivas epistêmicas para legitimar suas contribuições. Entretanto, diante dos alunos M ou N, cujo papel foi sustentar um outro PV, ela se opôs através de ações discursivas argumentativas que questionaram a aceitabilidade desta perspectiva divergente. Esta dinâmica nos mostra, por um lado, uma estratégia argumentativa bem-sucedida na adesão dos interlocutores ao próprio posicionamento, o que pode ser considerado um indicador da competência argumentativa de Dália no nível metaestratégico (Rapanta; Garcia-Mila; Gilabert, 2013). Por outro lado, nesta mesma dinâmica discursiva reside a assimetria mencionada anteriormente, no fato de Dália estar no papel de professora mediadora, detendo o domínio interacional, e conduzir o diálogo, fazendo perguntas e avaliando respostas (Oliveira, 1999) para onde é de seu interesse pessoal – já que, neste caso, não se trata de um conhecimento curricular a ser aprendido. Nesse sentido, ainda que não seja possível eliminar a assimetria entre os interlocutores, já que toda enunciação envolve a presença de vozes provenientes de circunstâncias sócio-históricas específicas (Bakhtin, 1981), além de papéis sociais e relações de poder distintas (Fairclough, 1989), consideramos que a forma como Dália conduziu esse diálogo se afastou de grande parte dos princípios do Ensino Dialógico (Alexander, 2006), especialmente na dificuldade para considerar e valorizar perspectivas alternativas, garantir a expressão livre de ideias e construir coletivamente conceitos.

A partir do recorte microanalítico, é possível tecer algumas considerações sobre sua atividade potencialmente argumentativa planejada e implementada. Primeiramente, destacamos o êxito do grupo de Dália na construção do desenho da atividade potencialmente argumentativa, a qual foi permeada por ações discursivas e princípios do Ensino Dialógico. Em segundo lugar,

LINHA D'ÁGUA

comparando entre o planejamento e a implementação, observamos que algumas atividades não saíram conforme o previsto, a exemplo da meta do consenso no momento da reflexão, a qual não gerou o engajamento e a negociação potenciais. Entretanto, em duas situações diferentes, o grupo de Dália conseguiu criar, de forma intuitiva e avaliando o contexto no momento da implementação, estratégias pedagógicas que possivelmente auxiliaram no alcance dos objetivos inicialmente propostos. Por exemplo, as mediadoras decidiram organizar pequenos grupos antes do debate e acompanhá-los na sua preparação, uma ação bastante significativa, além do ajuste no leiaute da sala para a realização do debate, estratégias que remetem aos princípios da coletividade, reciprocidade, solidariedade e propósito (Alexander, 2006). Compreendemos que tais resultados evidenciam algum grau de apropriação da postura dialógica do professor no trabalho pedagógico com argumentação.

Em relação ao manejo da argumentação ao longo da implementação, foi durante a mediação da reflexão após o debate que mapeamos maior distribuição das ações discursivas de Dália nos três planos, com maior ênfase no plano argumentativo. Isso ocorreu devido à sua postura predominantemente argumentativa com os alunos, direcionando a discussão para um tema ou posicionamento específico, ou defendendo o próprio ponto de vista. Desse modo, seu foco parece ter recaído mais em argumentar com as crianças do que propriamente estimular e sustentar a argumentação entre eles, o que se reflete na pequena quantidade de ações pragmáticas. As ações discursivas no plano epistêmico foram também mais presentes, demonstrando que houve situações nas quais o posicionamento dos alunos foi considerado, mas, no geral, tais ações foram empregadas por Dália em situações que corroboravam o seu próprio posicionamento, privilegiando as falas dos alunos que estavam de acordo com a sua. Importante considerar que trabalhar com o discurso argumentativo coloca o professor frente ao imprevisível (Zohar, 2007), o que pode tornar tal manejo um desafio, em especial para mediadores inexperientes.

Por fim, é necessário refletir sobre os possíveis impactos da mediação e das ações discursivas performadas na argumentação das crianças durante este momento 4 da atividade potencialmente argumentativa implementada pelo grupo de Dália. Houve apenas um episódio argumentativo construído pelas mediadoras a mais em relação aos que emergiram de forma espontânea, o que pode ser considerado como uma equivalência. Os diálogos argumentativos, em sua maioria, foram curtos e não apresentaram todos os elementos necessários para formar ciclos argumentativos completos, o que pode estar relacionado com as características do contexto de produção e com dificuldades das mediadoras para empregar as ações necessárias à manutenção do discurso argumentativo. Apesar disso, os dois únicos episódios nos quais encontramos a presença do ciclo completo A-CA-R foram provocados pelas mediadoras, sendo um deles com a participação ativa de Dália. Este fato pode ser considerado como resultado positivo da mediação na estimulação à emergência da argumentação, corroborado por estudos que apontam para uma correlação entre a qualidade da argumentação dos alunos e o manejo eficaz do discurso argumentativo pelo professor (De Chiaro; Leitão, 2005).

Discussão e Considerações Finais

No presente estudo, nosso principal objetivo foi investigar impactos potencialmente gerados pela Disciplina ‘Argumentação na Educação’ (DAE) nos estudantes, ao longo de um semestre letivo. A partir dos resultados encontrados no caso Dália, foi possível observar impactos em ambas as dimensões analisadas: na competência argumentativa de Dália e na sua apropriação de conhecimentos de conteúdo pedagógico (PCK) em argumentação. Observamos discretos ganhos na sua competência argumentativa, em comparação ao momento inicial do semestre letivo, refletidos pela potencialização na construção dos elementos da tríade argumentativa – Argumento, Contra-argumento e Resposta – e pelo aumento na qualidade da argumentação construída por Dália ao longo do período da disciplina. Observamos ainda o que poderia ser considerado um ‘refinamento’ do pensamento de Dália, em sua habilidade reflexiva, expresso pela presença, no diário de aprendizagem, de reflexões recorrentes sobre suas próprias habilidades nas diversas situações propiciadas pela DAE.

Em suma, nossas análises apontam que a participação na DAE pode ter propiciado ganhos nos três níveis da sua competência argumentativa – metacognitivo, metaestratégico e epistemológico, isto é, essa estudante demonstrou aperfeiçoamento geral na sua performance para identificar, produzir e avaliar argumentos (Rapanta; Garcia-Mila; Gilabert, 2013). A atmosfera eminentemente argumentativa pode ter impactado positivamente no desenvolvimento metacognitivo, tendo em vista que a revisão dos fundamentos de pontos de vista e a avaliação de perspectivas divergentes, característicos deste tipo de pensamento, são inerentes ao discurso argumentativo (Leitão, 2007a). Tal relação pode ser corroborada pela literatura que demonstra que o pensamento e a qualidade da argumentação podem ser suficientemente desenvolvidos através da prática regular dessas competências, num ambiente (meta)cognitivamente estimulante (Kuhn, 2001; 2005).

Em relação ao PCK em argumentação, os resultados e as análises apontaram igualmente ganhos, tendo em vista, sobretudo, que foram habilidades e conhecimentos mobilizados na DAE inéditos para Dália. Em todas as etapas da atividade potencialmente argumentativa proposta, foi possível identificar elementos com grande potencial para fazer emergir a argumentação entre os participantes. Esta habilidade para desenhar aulas e atividades potencialmente argumentativas se fundamenta na capacidade de desenho pedagógico do professor (Knight-Bardsley; McNeill, 2016). Tal capacidade envolve habilidades do professor para mobilizar recursos instrucionais e pedagógicos que possibilitem o desenho de aulas direcionadas a um propósito (Brown, 2009), neste caso, de promover a argumentação. Considerando que professores em geral apresentam dificuldade para desenvolver questões e aulas argumentativas (McNeill; Knight, 2013), acreditamos que as vivências possibilitadas pela DAE neste âmbito dos PCK em argumentação tiveram impacto positivo.

Quanto ao discurso facilitador e mantenedor da argumentação construído durante a implementação da atividade potencialmente argumentativa, outro indicador analisado neste estudo, verificamos que Dália empregou diversas Ações Discursivas nos três planos propostos

por De Chiaro e Leitão (2005), em especial nos momentos em que argumentou com os alunos. Muito embora o discurso construído durante este momento não tenha sido tão eficaz no sentido da manutenção do diálogo argumentativo, algo que seria esperado de um mediador em argumentação mais experiente, a presença de ações discursivas pragmáticas, epistêmicas e argumentativas já pode ser considerada um ganho atribuído ao conhecimento e às experiências vivenciadas na DAE.

Da mesma forma, em relação ao Ensino Dialógico, observamos um grau de compreensão e apropriação dos seus princípios, através da escrita no diário, do desenho potencialmente argumentativo e de diversas ações, planejadas ou improvisadas, durante o manejo da atividade por Dália e pelos demais participantes do seu grupo. O fato de esses princípios do Ensino Dialógico não fazerem parte do conteúdo programado da DAE e, ainda assim, terem sido incorporados na prática docente, aponta-nos para a eficácia da cultura que foi construída no ambiente do componente curricular: a linguagem adotada, as dinâmicas de funcionamento, os diferentes leiautes e organização da sala de aula, os valores e posicionamento da professora titular, a relação estabelecida com e entre a turma etc.

Cabe aqui trazer uma reflexão acerca do paralelo entre dois caminhos, distintos e complementares, de promover a aprendizagem da argumentação, os quais se fazem presentes na proposta da DAE. Uma possibilidade é através do ensino formalmente explícito, isto é, abordar a argumentação em si como conteúdo a ser aprendido: sua estrutura, funcionamento, avaliação e prática. Nesta disciplina, os conteúdos sobre argumentação fazem parte do currículo e aulas teórico-práticas aconteciam de forma sistemática, por exemplo, sobre teorias da argumentação, elementos do discurso argumentativo, critérios de avaliação de argumentos, Ações Discursivas do Professor e estratégias didáticas argumentativas. Por outro lado, a exemplo dos princípios do Ensino Dialógico na DAE, é possível promover o desenvolvimento de conhecimentos e da competência argumentativa de maneira implícita, através do desenho do ambiente educacional: em especial na cultura, na linguagem e nas atividades propostas. Segundo Jiménez-Aleixandre (2007), ambos os caminhos requerem tempo para a prática sistemática, bem como o papel essencial do suporte docente. Ao encontro dessa perspectiva, acreditamos que a atuação pedagógica da professora foi de grande importância para os impactos encontrados, pois o papel desse profissional é imprescindível para construir uma bem-sucedida cultura de promoção da argumentação (McNeill, 2009; McNeill; Pimentel, 2010).

Embora não tenha sido nosso objetivo dimensionar especificamente impactos de cada elemento da DAE nos seus estudantes (currículo, metodologias, cultura, papel do professor etc.), o que podemos considerar uma lacuna no nosso estudo, acreditamos que a combinação de tais elementos foi essencial para o desenvolvimento observado no caso Dália. Outra importante lacuna no presente estudo envolve a reduzida quantidade de participantes e a realização de apenas um estudo de caso. A metodologia aqui adotada apresenta um ganho significativo em qualidade, na observação mais aprofundada dos impactos e das transformações nos sujeitos, dado o nível de detalhe que a microanálise nos possibilita. Entretanto, a quantidade de dados

de diferentes naturezas e provenientes do semestre letivo impactou no tempo demandado para análise e construção de estudos de caso de mais participantes. Dessa forma, não foi possível observar semelhanças e diferenças nos impactos possibilitados pela DAE entre diferentes estudantes da turma, nem construir uma compreensão mais ampla sobre a eficácia da disciplina. Compreendemos que ambas as lacunas encontradas apontam para a importância de pesquisas futuras nesse contexto, que possam contribuir para melhorias no próprio componente curricular, bem como para a expansão do campo da formação docente em argumentação.

Quanto à DAE, a literatura já nos aponta que agregar o ensino do currículo com metodologias potencialmente argumentativas e que sustentem a argumentação (Rapanta, 2017; De Chiaro, 2020), tanto quanto a experiência, a qualidade do manejo docente e a competência argumentativa do professor (Tenreiro-Vieira, 2004; Simon; Erduran; Osborne, 2006; Chowning *et al.*, 2012; Lourenço, 2013) são imprescindíveis para a aprendizagem e a melhoria da performance dos estudantes. Assim, acreditamos que esse componente curricular tem importante papel na introdução dos futuros pedagogos ao campo dos estudos e da prática docente em argumentação, especialmente pela proposta de desenvolver, desde a formação inicial, habilidades essenciais e consonantes com as tendências globais de ensino (Knight-Bardsley; McNeill, 2016).

Talvez um dos diferenciais deste componente curricular resida justamente em apresentar uma nova forma de dialogar e lidar com as divergências, tendo em vista que, para muitos estudantes, é um conhecimento quase inédito, assim como um caminho diferente de se portar, se relacionar e mediar aprendizagens. É válido mencionar que, no momento de avaliação da disciplina ao final do semestre letivo, diversos estudantes relataram experiências de flexibilização do pensamento e de posicionamentos fora do âmbito da DAE, bem como de maior disposição para escutar opiniões divergentes e críticas, diminuição de situações de conflito e melhoria na capacidade de dialogar. Assim, é possível que essa experiência torne seus participantes mais sensíveis, não apenas ao papel da argumentação na educação que aqui defendemos ou ao trabalho docente, mas também para a importância de manter em desenvolvimento sistemático as próprias competências e práticas, considerando relacionar-se consigo e com os outros de forma mais flexível e ponderada. Outro ponto relevante deste componente curricular é a possibilidade de importação e adaptação das tecnologias empregadas na DAE em distintos contextos, como demais cursos de licenciatura e formação continuada. A maneira como associa as três dimensões – do conhecimento sobre argumentação, desenvolvimento da competência argumentativa e dos PCK em argumentação –, de forma explícita e implícita, parece-nos uma sólida contribuição para o campo da formação docente em argumentação.

Financiamento

Raquel Cordeiro Nogueira Lima agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa de doutorado (nº do processo: 88882.379379/2019-01).

Referências

- ALEXANDER, R. *Towards dialogic teaching*. 3.ed. York: Dialogos, 2006.
- ALEXANDER, R. Developing Dialogue: Process, Trial, Outcomes. Symposium H4. *17 Biennial EARLI Conference*. Finlândia, 2017. Disponível em: <https://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2017/07/EARLI-2017-paper-170825.pdf>. Acesso em 01 de janeiro de 2023.
- ANDRIESSEN, J., BAKER, M., SUTHERS, D. (Eds.). *Arguing to Learn: Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning environments*. Dordecht: Kluwer, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BELL, P.; LINN, M. C. Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education*, v. 22, n. 8, p. 797-817, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1080/095006900412284>.
- BROWN, M. W. The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In: REMILLARD, J; HERBEL-EISENMANN, B, A.; LLOYD, G. M. (Eds.). *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction*. New York, NY: Routledge, 2009, p. 37-56.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. Knowledge and organization: A social-practice perspective. *Organization Science*, v. 12, n. 2, p. 198-213, 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3086055>. Acesso em 01 de janeiro de 2023.
- CARPENTER, T. P.; LYNN-BLANTON, M.; COBB, P.; LOEF-FRANK, M.; KAPUT, J.; MCCLAIN, K. *Scaling up innovative practices in mathematics and science*. Research report. NCISLA. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research, School of Education, University of Wisconsin-Madison, 2004. Disponível em: <https://www.ncrel.org/ncisla/publications/reports/NCISLARepor1.pdf>. Acesso em 01 de janeiro de 2023.
- CHOWNING, J. T.; GRISWOLD, J. C.; KOVARIK, D. N.; COLLINS, L. J. Fostering Critical Thinking, Reasoning, and Argumentation Skills through Bioethics Education. *PLoS ONE*, v. 7, n. 5, p. 1-8, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0036791>.
- DE CHIARO, S. Profesores: ¿qué seres humanos queremos ayudar a formar?: Punto de partida para la defensa de la argumentación en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, n. 20, p. 267-289, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.013>.
- DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 52, p. 350-357, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300009>.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares—das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação, ANPED*, n. 11, p. 5-16, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>. Acesso em 01 de janeiro de 2023.

LINHA D'ÁGUA

DOLZ J.; SCHNEUWLY, B.; DI PIETRO, J. F. Relato de uma seqüência didática: o debate público. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 247-278.

ERDURAN, S.; SIMON, S.; OSBORNE, J. TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse. *Science Education*, v. 88, n. 6, p. 915-933, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.20012>.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5988>. Acesso em 01 de janeiro de 2023.

GOVIER, T. *A practical study of argument*. Wadsworth: Cengage Learning, 2010.

GROSSMAN, P. L. *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press, 1990.

GRÜTZMANN, T. P. *Os saberes docentes na tutoria em Educação a Distância*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1673>. Acesso em 01 de janeiro de 2023.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. Designing argumentation learning environments. In: ERDURAN, S.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. *Argumentation in science education*. Springer: Dordrecht, 2007, p. 91-115.

KNIGHT-BARDSLEY, A.; MCNEILL, K. L. Teachers' pedagogical design capacity for scientific argumentation. *Science education*, v. 100, n. 4, p. 645-672, 2016.

KUHN, D. A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, v. 28, n. 2, p. 16-46, 1999. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>.

KUHN, D. How do people know? *Psychological Sciences*, v. 12, p. 1-8, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00302>.

KUHN, D. *Education for thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2005.

KUHN, D.; PEARSALL, S. Relations between metastrategic knowledge and strategic performance. *Cognitive Development*, v. 13, n. 2, p. 227-247, 1998. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(98\)90040-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(98)90040-5).

LEITÃO, S. A construção discursiva da argumentação em sala de aula. In: XXX REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 30., 2000, Brasília. *Resumos*, Brasília, 2000.

LEITÃO, S. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000300013>.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pró-Posições*, v. 18, n. 3, p. 75-92, 2007b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643529>. Acesso em 01 de janeiro de 2023.

LEITÃO, S. O Trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Unipluriversidad*, v. 12, n. 3, p. 23-37, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7580372>. Acesso em 01 de janeiro de 2023.

LIBERALI, F. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/fernanda_liberali.pdf. Acesso em 01 de janeiro de 2023.

LIMA, R. C. N. *Impactos da disciplina 'Argumentação na Educação' (DAE) na competência argumentativa e no manejo de metodologias potencialmente argumentativas por futuros professores*. Tese (Doutorado em

Psicologia Cognitiva) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45750>. Acesso em: 17 nov. 2023.

LOURENÇO, A. B. *Saberes docentes de argumentação: dinâmicas de desenvolvimento na formação inicial de professores de ciências*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Instituto de Física, Química e Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-25072014-172510/pt-br.php>. Acesso em 01 de janeiro de 2023.

MACEDO, G. F.; RAMÍREZ, N.; SOUZA, D. A importância do método: pesquisa qualitativa em contexto de sala de aula. *Argumentos Pro-educação*, v. 3, n. 7, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24280/ape.v3i7.285>.

MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A. T. (org). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1989, p. 281-322.

MCNEILL, K. L. Teachers' use of curriculum to support students in writing scientific arguments to explain phenomena. *Science Education*, v. 93, n. 2, p. 233–268, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1002/sc.20294>.

MCNEILL, K. L.; KNIGHT, A. M. Teachers' pedagogical content knowledge of scientific argumentation: The impact of professional development on K – 12 teachers. *Science Education*, v. 97, n. 6, p. 936-972, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1002/sc.21081>.

MCNEILL, K. L.; PIMENTEL, D. S. Scientific discourse in three urban classrooms: The role of the teacher in engaging high school students in argumentation. *Science Education*, v. 94, n. 2, p. 203-229, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1002/sc.20364>.

MULLER-MIRZA, N.; PERRET-CLERMONT, A.-N. (Eds.). *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*. New York: Springer, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade – Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação*, Campinas, n. 74, p. 27-42, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>.

OLIVEIRA, T. Relações de poder: posições ocupadas por professor e alunos na construção social do discurso e da identidade. *Intercâmbio - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*, v. 8, 1999. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4021>. Acesso em 01 de janeiro de 2023.

PUCHE-NAVARRO, R.; OSSA, J. Qué hay de nuevo en el método microgenético?: más allá de las estrategias y más acá del funcionamiento cognitivo del sujeto. *Suma Psicológica*, v. 13, n. 2, p. 117-139, 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2567639>. Acesos em 01 de janeiro de 2023.

RAPANTA, C. Professores como facilitadores da argumentação entre estudantes: uma necessidade emergente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 50, p. 41-62, 2017. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-2_3.

RAPANTA, C.; GARCIA-MILA, M.; GILABERT, S. What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, v. 83, n. 4, p. 483-520, 2013. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654313487606>.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, 109-116, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>.

SCHIFFRIN, D. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.

SHULMAN, L. Aquellos que entienden: Desarrollo del conocimiento en la enseñanza. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 23, n. 3, p. 269-295, 2019. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11230>.

SILVA, G. M. O.; DE MACEDO, A. T. Discourse markers in the spoken Portuguese of Rio de Janeiro. *Language Variation and Change*, v. 4, n. 2, p. 235-249, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954394500000776>.

SIMON, S.; ERDURAN, S.; OSBORNE, J. Learning to teach argumentation. *International Journal of Science Education*, v. 28, n. 2, p. 235–260, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500690500336957>.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENREIRO-VIEIRA, C. Formação em pensamento crítico de professores de ciências: impacte nas práticas de sala de aula e no nível de pensamento crítico dos alunos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 3, n. 3, p. 228-256, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1024860>. Acesso em 01 de janeiro de 2023.

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R.; HENKEMANS, F. S.; BLAIR, J. A.; JONHSON, R. H.; KRABBE, E. C. W.; PLANTIN, C.; WALTON, D. N.; WILLARD, C. A.; WOODS, J.; ZAREFSKY, D. *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996.

VILLACHAN-LYRA, P. *Relação de apego mãe-criança: um olhar dinâmico e histórico-relacional*. 1. ed. Recife: Editora Universitária - UFPE, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman editora, 2001.

ZOHAR, A. *Higher order thinking in science classrooms: Students' learning and teachers' professional development*. Springer Science & Business Media, 2004.

ZOHAR, A. Science teacher education and professional development in argumentation. In: ERDURAN, S.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. *Argumentation in science education*. Dordrecht: Springer, 2007, p. 245-268.

ZOHAR, A.; NEMET, F. Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 39, n. 1, p. 35-62, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.10008>.

Artigo / Article

A argumentação como instrumento para pensar a desencapsulação do ensino-aprendizagem de língua inglesa

The argumentation as a means of thinking the de-encapsulation of the English language teaching

Milena Maria Nunes de Matos Carmona 

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
coord.milena@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-7142-6031>

Fernanda Coelho Liberali 

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
fliberali@pucsp.br
<http://orcid.org/0000-0001-7165-646X>

Recebido em: 28/04/2023 | Aprovado em: 26/07/2023

Resumo

O presente artigo propõe uma análise da linguagem argumentativa de uma proposta de formação que ocorreu entre onze professores de inglês e uma coordenadora, em uma escola da rede privada, na cidade de São Paulo, em 2022. Para tanto, inicialmente, discute o papel da argumentação no processo de desencapsulação do ensino-aprendizagem de inglês. Em seguida, faz uma breve descrição das ações que organizaram a proposta em um contexto de argumentação colaborativa. Na sequência, analisa as características enunciativas, discursivas e linguísticas entrelaçadas pela multimodalidade de um relato reflexivo que foi produzido por um dos participantes acerca do desenvolvimento de agência. Por fim, apresenta um relato que foi escrito colaborativamente entre todos os participantes para refletir sobre a importância da argumentação na produção compartilhada de significados.

Palavras-chave: Agência • Formação • Currículo • Colaboração • Linguagem argumentativa

Abstract

The purpose of the present article is to analyze the argumentative language in a proposal for educators which took place among eleven teachers of English and one pedagogical coordinator, in a private school, located in the city of São Paulo, in 2022. It discusses, initially, the role of the argumentation in the de-

encapsulation of the English language teaching. Next, it makes a brief description of the actions which organized the proposal in a collaborative argumentation context. Then, it analyzes the enunciative, discursive and linguistics features, intertwined by multimodality, of a reflective diary which was produced by one of the participants in relation to the agency development. Lastly, this article presents a reflective diary which was produced collaboratively among all the participants in order to reflect upon the importance of the argumentation in the production of shared meanings.

Keywords: Agency • Teacher training • Curriculum • Collaboration • Argumentative language

Introdução

A sobrevivência no cenário atual tem exigido dos sujeitos posicionamentos cada vez mais críticos acerca dos aspectos sócio-histórico-culturais que têm moldado as sociedades mundialmente. Diante de tantas injustiças, do negacionismo à ciência, da omissão aos fatos históricos, da negligência na crise climática do planeta e, sobretudo, no aumento da desigualdade social, a vida contemporânea, em especial no nosso país, tem sido marcada pela fome, miséria e violência.

As informações enganosas de cunho político e econômico, que são divulgadas em larga escala pelas mídias digitais, têm incitado a intolerância e o ódio em grande parte da população, levando os sujeitos a agirem de forma, cada vez mais, violenta e preconceituosa contra as mulheres, a comunidade LGBTQIAPN+ e os indígenas, por exemplo.

É inadmissível continuarmos vivendo em um contexto no qual a intolerância política e partidária seja manifestada por meio de atos de vandalismo contra a democracia¹, levando à destruição do patrimônio público, conforme presenciamos uma semana após a posse do atual presidente. Do mesmo modo, é inaceitável testemunharmos uma crise humanitária que traz à tona o completo descaso e esquecimento com os povos indígenas, como os yanomamis², que se encontram em situação de extrema calamidade em decorrência da violação de seus direitos por negligência do governo anterior.

Nesse cenário, a argumentação torna-se o instrumento mais potente para lidarmos com as adversidades que assolam a vida contemporânea, pois permite que novos significados sejam criados a partir do confronto de ideias e de pontos de vista, potencializando e ampliando, assim, as possibilidades de participação dos sujeitos na vida (Bakhtin/Volochínov, [1929] 2010).

Diante de um cenário tão caótico e, ao mesmo tempo, tão desigual, precisamos saber argumentar para que nossos posicionamentos sejam revisados e compartilhados a partir da

¹ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2023/01/atos-golpistas.ghtml>. Acesso em: 12 mar. 2023.

² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/03/42.shtml>. Acesso em: 20 mar. 2023.

diversidade de opiniões e de ideias (Vygotsky, [1934] 2010). Em meio aos discursos polarizados e marcados pela intolerância e pelo ódio que circulam diariamente nas mídias digitais, entrelaçar as vozes para construir novos sentidos e produzir outros significados é mais do que urgente e necessário.

A escola, nesse contexto, passa a ser compreendida, portanto, como um espaço que precisa promover não apenas acolhimento, respeito e inclusão da diversidade, mas proporcionar, sobretudo, oportunidades para os sujeitos questionarem e se posicionarem frente às injustiças de suas realidades. Para isso, é imprescindível o rompimento das práticas pedagógicas encapsuladas (Engeström, 2016; Liberali, 2019a), isto é, práticas que foram cristalizadas historicamente com base na memorização e na repetição de conteúdos fragmentados e desconectados da realidade dos sujeitos.

O momento atual urge por uma educação crítica e multicultural que forme sujeitos comprometidos e engajados em transformar as condições políticas e econômicas vigentes. Para isso, é necessário que os conteúdos científicos que se aprendem na escola sejam articulados aos conteúdos da vida que se vive (Marx; Engels, 2006, p. 26) por meio de uma linguagem que contemple os aspectos enunciativos, discursivos e multimodais das diferentes línguas a fim de propiciar a participação dos sujeitos dentro e fora da escola.

Em razão dessa urgência, a escola requer educadores que saibam ler criticamente as necessidades de seus contextos e, a partir de então, criem possibilidades para que os aprendizes compreendam suas realidades e lancem mão dos recursos que lhes são disponibilizados para modificar o cenário de injustiças e de desigualdade em que vivem.

Nesse sentido, os espaços de formação também necessitam de transformação. Para que haja mudanças significativas no ensino-aprendizagem, é importante que a ação docente seja realizada de forma conjunta e por meio de bases argumentativas que favoreçam, igualmente, os professores na criação de novos significados (Magalhães, 2012; Vygotsky, [1934] 2010). É a partir do compartilhamento de diferentes pontos de vista que os professores conseguem questionar e repensar os próprios sentidos que são atribuídos a suas práticas e, a partir de então, reconhecer o seu papel como corresponsável pelas mudanças da sociedade.

À vista disso, este artigo analisa a linguagem argumentativa de uma proposta de formação que ocorreu entre professores de inglês, de uma escola da rede privada, na cidade de São Paulo, em 2022, que teve por objetivo discutir o desenvolvimento de agência (Liberali, 2020; Stetsenko, 2017) para que os docentes pudessem compreender as necessidades de mudança em seus contextos de atuação e, posteriormente, implementar práticas desencapsuladas no ensino-aprendizagem de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O presente artigo está organizado em três seções. Inicialmente, discutiremos o papel da argumentação no processo de desencapsulação do ensino-aprendizagem de inglês. Em seguida, faremos uma breve descrição das ações que organizaram a proposta de formação em um

contexto de argumentação colaborativa. Na sequência, analisaremos as características enunciativas, discursivas e multimodais de um relato reflexivo que foi produzido por um dos participantes acerca do desenvolvimento de agência. Por fim, apresentaremos um relato que foi escrito colaborativamente entre todos os participantes para refletir sobre a importância da argumentação na produção compartilhada de significados.

1 Argumentação como base para a desencapsulação do ensino-aprendizagem de inglês

Ao fazermos um breve histórico do ensino-aprendizagem de línguas adicionais em nosso país, vemos que muitas das concepções de linguagem ainda recaem sobre práticas pedagógicas que propiciam o uso da língua em situações dissociadas da realidade na qual os sujeitos estão inseridos. No que se refere ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, em especial, percebemos uma forte tendência das escolas em seguir as diretrizes dos livros didáticos que tendem a focalizar as estruturas gramaticais desconectadas da realidade dos sujeitos.

Tratam-se de práticas que foram cristalizadas historicamente nas bases de um modelo de educação bancária, a partir da qual o processo de ensino-aprendizagem resume-se a “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 1987, p. 80). Nessa visão, a linguagem fica centralizada no professor por esse ser compreendido como o detentor do conhecimento, e os aprendizes, por sua vez, são meros recipientes do processo de ensino-aprendizagem, cujo papel é tão somente assimilar os conhecimentos transmitidos a partir da memorização e da repetição de informações.

A desencapsulação, nesse sentido, é crucial para rompermos com as práticas alienadas da realidade fora da sala de aula (Engeström, 2002; Liberali, 2019a). Considerando a diversidade de opiniões e de ideias que são propagadas pelas mais variadas mídias, precisamos de um ensino-aprendizagem pautado em práticas dialógicas, por meio das quais os sujeitos possam concordar, discordar, questionar e se posicionar frente à pluralidade de assuntos e de opiniões que estão presentes tanto nos ambientes físicos quanto virtuais de forma consciente, ética e responsiva.

Em um contexto tecnológico, de rápidas mudanças e de exposição a diferentes tipos de informação, não cabe mais um ensino-aprendizagem de inglês que seja voltado única e exclusivamente para a compreensão dos aspectos linguísticos do idioma sem fazer quaisquer relações com os aspectos enunciativos e discursivos da língua, visto que

a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido (Bakhtin/Volochínov, [1929] 2010, p. 17).

Nesse cenário de integração e de conexão entre pessoas, as interações tanto locais quanto globais requerem dos falantes usos mais reais de linguagem. As línguas, nesse sentido, passam a ser vistas como uma prática social (Schneuwly; Dolz, 2004) cujas características, segundo Blommaert (2010), resultam das demandas comunicativas de um determinado contexto, no qual os sujeitos utilizam recursos linguísticos e áudio-espaço-visuais para que a comunicação possa ocorrer além das fronteiras.

Ao considerarmos que “a argumentação somente se concretiza enquanto prática social de linguagem” quando “os argumentadores disputam sentidos acerca de uma questão argumentativa” em situações marcadas pelas diferentes condições que apresentam-se no contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos, em uma determinada época (Piris, 2021, p. 137), entendemos que essa é a base para a desencapsulação do ensino-aprendizagem de inglês.

Dada a importância dessa língua em uma sociedade progressivamente globalizada, na qual as demandas de uso desse idioma recaem sobre saberes que extrapolam os conhecimentos linguísticos *per se*, sabemos que é urgente repensar o ensino-aprendizagem de línguas adicionais cuja base recaia apenas na memorização de regras gramaticais e na aplicação de estruturas linguísticas a partir de exercícios mecânicos que são propostos pelos livros didáticos.

Como nos lembra Vygotsky ([1934] 2010), a aprendizagem e o desenvolvimento são indissociáveis. A relação entre sujeito e mundo ocorre em um processo constante, dinâmico e sempre mediado por um instrumento que constrói um resultado. Para esse autor, o sujeito explicita suas representações acerca da vida nas relações que são estabelecidas com o outro. Nesse sentido, a argumentação pode ser compreendida como um instrumento por meio do qual o professor poderá utilizar-se para criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que promovam a criação de novos significados em sala de aula, visto que

a relação entre pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir (Vygotsky, [1934] 2010, p. 156-157).

Com base nesses estudos e na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (Vygotsky, [1934] 2010; Leontiev, 1978; Engeström, 2002), Liberali (2019b, p. 175) amplia essa discussão ao relacionar os conceitos de instrumento e instrumentalidade. Segundo essa autora, em uma perspectiva multimodal de argumentação, o instrumento “é o aparato fundamental na constituição de atividades”, pois permite que os enunciadores criem “a possibilidade de imaginar, de planejar e de estabelecer relações com o mundo”. A instrumentalidade, por sua vez, expande esse conceito, pois relaciona “os instrumentos (materiais e simbólicos) aos processos cognitivos utilizados na sua implementação”,

corroborando, desse modo, na constituição de práticas argumentativas a partir da diversidade de recursos e das necessidades dos sujeitos.

Diante dessas premissas, entendemos que a argumentação auxilia na desencapsulação do ensino-aprendizagem de inglês ao viabilizar a troca de experiências entre os sujeitos e possibilitar transformações sociais nos diferentes contextos, uma vez que os indivíduos são movidos por um desejo ou por uma necessidade na busca por significados (Vygotsky, [1934] 2010). A linguagem, nesse sentido, torna-se um dos principais instrumentos de ação na constituição dos significados, favorecendo a superação da encapsulação do ensino-aprendizagem (Engeström, 2002; Liberali, 2019a) a partir de práticas pedagógicas que focalizam o trabalho colaborativo entre todos os envolvidos.

Conforme discute Liberali (2019b, p. 178) amparada pelos estudos de Vygotsky ([1934] 2010), é essencial que a produção de novos significados ocorra de forma coletiva e colaborativa para que haja uma transformação relevante nos contextos escolares. Para isso, a autora propõe ações formativas pautadas em eventos materializados argumentativamente, ou seja, a partir de um drama, os sujeitos têm a oportunidade de vivenciarem “uma experiência emocional intensa, vivida com o outro e refletida e experimentada, também, de forma individual”.

Desse modo, é importante que os espaços de formação docente promovam processos intencionalmente organizados para que os educadores possam construir, colaborativamente, novos saberes a partir do questionamento das práticas e das concepções teórico-metodológicas em um movimento de colaboração e de contradição que emergem nos momentos de discussão que são organizados para a argumentação (Magalhães, 2012; Vygotsky, [1934] 2010).

2 Uma proposta de formação baseada em categorias argumentativas

A partir dos estudos da TASHC (Vygotsky, [1934] 2010; Leontiev, 1978; Engeström, 2002) e de outros autores de base Vygotskyana, como Bronckart (1999), que considera o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo como um processo mútuo, no qual não há uma separação entre os seus modos de pensar e agir, e que compreende a linguagem como um conceito-chave para a constituição sócio-histórico-cultural do sujeito, Liberali (2013; 2019b) propõe uma metodologia de análise dos diferentes modos de agir em contextos escolares, a partir de categorias argumentativas multimodais.

Essas categorias, por sua vez, foram pensadas a partir de diversas pesquisas acerca do papel da argumentação na formação de educadores, as quais discutem, em especial, os modos pelos quais a linguagem se organiza para proporcionar oportunidades para que os sujeitos, ao compartilharem seus pontos de vista, possam se deparar com as contradições entre as concepções teórico-metodológicas que orientam suas ações e as necessidades de mudança que se anunciam em suas realidades. Esse conflito, que ocorre num movimento de contradição e de

colaboração (Magalhães, 2012; Vygotsky, [1934] 2010), torna-se a base da formação para desenvolver proposições de mudança em contextos escolares.

Baseada nas pesquisas de Vygotsky ([1934] 2010) e nos estudos de Kress (2010), Liberali (2018, p. 73) ressalta o papel fundamental que o signo e a palavra exercem nos modos como os sujeitos expressam suas subjetividades e as múltiplas formas de pensar o mundo, modos esses que se constituem, por sua vez, como uma multimodalidade que se relaciona “não apenas com as variadas formas de comunicação”, mas se expande, principalmente, “para o âmbito da própria estrutura social” nos processos de formação.

A partir dessa perspectiva, proposta por Liberali (2018), compreendemos que a multimodalidade favorece a argumentação, sobretudo, nos espaços de formação docente, pois, ao integrar os aspectos visuais, espaciais, auditivos e outros que estão envolvidos nos enunciados, configura-se numa organização de linguagem que possibilita a produção de significados compartilhados na medida em que considera as especificidades de cada contexto escolar, em consonância com o momento histórico no qual os envolvidos se inserem.

Em outras palavras, a argumentação passa a ser compreendida como uma instrumentalidade que pode ser usada “em diferentes atividades de forma nova, intencional e interligada” (Liberali, 2018, p. 71), e esse processo, quando utilizado nos espaços formativos, permite que os professores e outros participantes se posicionem frente às adversidades e aos desafios de seus contextos ao estabelecer relações, exemplificar por meio de evidências, dar explicações pautadas em teorias, dentre outras possibilidades, contribuindo, assim, para que os modos de ver e de agir de um coletivo sejam repensados e modificados.

A proposta em análise foi realizada durante os meses de março, abril e maio de 2022, em uma escola da rede particular, na cidade de São Paulo, com um grupo de professores de inglês e uma coordenadora, a qual é a primeira autora deste artigo, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os relatos analisados foram produzidos pelos participantes em uma perspectiva crítico-colaborativa (Magalhães, 2012) em reuniões de formação específicas do departamento de inglês e estão autorizadas para uso. A análise recairá nas categorias enunciativo-discursivo-multimodais (Liberali, 2019b) e serão explicitadas nas subseções seguintes.

2.1 As características enunciativas da argumentação

A organização inicial da proposta se deu a partir das *características enunciativas da argumentação*, por meio das quais foi possível estabelecer relações entre o contexto, os participantes, o local e o momento em que a proposta foi realizada, bem como entre o objetivo e o papel que foi desempenhado pelos participantes. Nessa perspectiva, os enunciadores assumem o papel de produtores-oradores quando “se posicionam em relação à verdade de uma proposta existente” ou de ouvintes-leitores quando “participam da enunciação na condição de

sujeitos capazes de reagir e interagir diante das propostas e teses que lhes são apresentadas” (Liberali, 2013, p. 64).

É relevante saber que os estudos de Bronckart (2006, p. 67) serviram de base para a fundamentação dessas características. Com base na hipótese de desenvolvimento de Vygotsky ([1934] 2010), esse autor discute os aspectos da ação e do discurso como unidades de análise da psicologia, a partir das quais ele define o enunciado como “um encadeamento de fenômenos naturais que pode ser o objeto de uma explicação causal” e, também, como “uma intervenção humana no mundo”, definições essas que salientam a relevância de estruturar um processo de argumentação pelo viés de um evento que é descrito pelo enunciado.

A partir dessas teorias, a proposta de formação foi desenvolvida ao longo de três reuniões presenciais, das 17h10 às 18h40, em uma sala de aula no edifício onde as aulas dos anos finais do Ensino Fundamental acontecem. Na primeira reunião, em março, os professores foram divididos pela coordenadora em dois grupos, de forma que em cada grupo houvesse um professor representante de cada série. Em seguida, a coordenadora pediu aos grupos que compartilhassem seus pontos de vista acerca da leitura do capítulo “*O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue*” (Liberali, 2020), que fora enviado por e-mail uma semana antes da reunião.

Para isso, os professores tiveram que discutir “*O que é agência?*” a partir de suas compreensões acerca do capítulo sugerido e, a partir de então, foram convidados a elaborar, coletivamente, uma resposta escrita para tal pergunta. Um professor de cada grupo ficou responsável por redigir as contribuições dos colegas de seu grupo. Os registros foram feitos em um documento Google e compartilhados com os colegas e com a coordenadora no Google Drive, conforme estão explicitados nos quadros 1 e 2 a seguir.

Quadro 1. Registro da escrita colaborativa do grupo 1

| Definição compartilhada do conceito de <i>agência</i> |
|--|
| Agência é a potência de ver, sentir, ouvir e praticar em contextos significativos e autênticos a translinguagem por meio das dinâmicas multimodais, multiculturais e permeadas por múltiplas mídias. Dessa maneira, nossos/as alunos/as, ao co-construírem a translinguagem , estabelecem espaços de equidade linguística, onde nenhuma língua é considerada melhor do que outra. Os alunos do Colégio X, nesse sentido, ao se sentirem valorizados e valorizarem os demais por meio de uma postura de mobilidade engajada com as suas realidades, tornam-se também capazes de intervir ativamente na realidade, como agentes translíngues. |

Fonte: elaboração própria

Quadro 2. Registro da escrita colaborativa do grupo 2

| Definição compartilhada do conceito de <i>agência</i> |
|--|
| O conceito de agência está relacionado à decolonidade e multilinguismo , em que se deve promover a desconstrução de uma prática educacional estanque. O multilinguismo tem como objetivo a desencapsulação dos estudantes, fazendo com que eles se sintam mais valorizados e valorizem os outros, reconhecendo todos os repertórios e intervindo na realidade que os cercam. Acreditamos que dentro das novas práticas sociais e dos projetos interdisciplinares, vemos uma possibilidade real de cocriação desses novos saberes socioeducacionais, visando ao <i>multiletramento engajado</i> . |

Fonte: elaboração própria

Nessa primeira etapa, no que se refere ao local da enunciação, a escolha da sala de aula foi intencionalmente pensada pela coordenadora para que os professores pudessem experienciar novos modos de agrupamentos em uma configuração de sala de aula diferente da qual seus alunos habitualmente assistem às aulas. Em relação ao momento da enunciação, a coordenadora escolheu a primeira reunião de formação do mês de março por se tratar da reunião inaugural do ano letivo, destinada para o planejamento das aulas e dos projetos, na qual são discutidas estratégias, competências e habilidades que serão trabalhadas ao longo de cada ano e série.

No que diz respeito ao objetivo central dessa proposta, a coordenadora buscou proporcionar um momento para que o grupo discutisse o desenvolvimento de agência numa perspectiva sócio-histórico-cultural, a partir da qual esse conceito, em linhas gerais, pode ser compreendido como um instrumento que possibilita os sujeitos a terem domínio de suas próprias vidas, permitindo-lhes uma participação responsável nas práticas culturais e um comprometimento com as questões do coletivo (Liberali, 2020; Stetsenko, 2017; Van Oers, 2015; Virkkunen, 2006).

Tomando como base a necessidade de se proporem práticas pedagógicas menos encapsuladas e que visam à participação dos sujeitos na transformação de seus contextos, a discussão acerca do desenvolvimento de agência teve a pretensão de auxiliar os educadores a planejarem propostas baseadas em situações semelhantes às quais experienciamos na vida para usar a língua como uma prática social (Schneuwly; Dolz, 2004).

Para isso, o papel dos professores, na condição de enunciadores da formação, foi tanto de produtores-oradores da argumentação, no momento em que expressaram seus pontos de vista acerca do conceito de agência, quanto o de ouvintes-leitores, à medida que interagiram com as contribuições dos colegas do grupo. A coordenadora, por sua vez, assumiu o papel de agenciadora política, visto que, durante essa primeira etapa, buscou “estabelecer relações entre as ideias e conexões entre posições distintas” (Liberali, 2013, p. 64), para que novos significados fossem criados e compartilhados entre os grupos.

Assim sendo, essa estrutura inicial proporcionou aos professores, bem como à coordenadora de inglês, uma discussão fundamentada das práticas vigentes. Ao definirem, colaborativamente, a agência, os docentes tiveram a oportunidade de argumentar sobre outros conceitos, como multiculturalidade, translinguagem e interdisciplinaridade, que se fazem, de alguma forma, presentes no currículo de inglês desse contexto. Como aponta Piris (2021, p. 138), é necessário promover “uma prática problematizadora”, por meio da qual os sujeitos “possam vivenciar não apenas a experiência de falar sobre argumentação, mas também de praticar a argumentação em uma situação concreta de comunicação”.

Na seção a seguir, apresentaremos outros modos que foram utilizados pela coordenadora para a análise dessa proposta, bem como para a organização da linguagem argumentativa em relação às próximas etapas da formação.

2.2 As características discursivas da argumentação

Essa primeira etapa também pode ser interpretada à luz das *características discursivas da argumentação*, as quais foram organizadas por Liberali (2013) a partir dos estudos de Pontecorvo (2005), Bronckart (1999) e outros autores a fim de auxiliar na compreensão dos modos como a proposta de formação em questão foi disposta aos professores. Para tais categorias, a autora sugere quatro aspectos centrais que englobam o plano organizacional, a progressão temática, o foco sequencial e a articulação das ideias e pontos de vista na construção do discurso. Nesta subseção, especificamente, serão contemplados os três primeiros aspectos para a análise da proposta formativa, visto que os dados disponibilizados se referem aos relatos que foram coletivamente produzidos pelos grupos.

O primeiro aspecto é o plano organizacional que está relacionado às “formas como o enunciado se inicia, desenvolve e encerra” (Liberali, 2013, p. 66). Assim como descrevemos na subseção anterior, a coordenadora deu início à proposta de formação a partir de uma tarefa que serviu de base para a discussão da primeira parte do encontro. Na sequência, a coordenadora pediu aos professores que, em seus grupos, discutissem o capítulo sugerido, marcando, assim, o desenvolvimento da etapa que focalizou a interação entre professores de séries diferentes. Por fim, os grupos produziram uma definição coletiva para o conceito de agência a partir dos novos significados que foram compartilhados em uma sequência dialogal (Bronckart, 1999) e de forma crítico-colaborativa (Magalhães, 2011).

Com base nos pressupostos da TASHC (Vygotsky, [1934] 2010; Leontiev, 1978; Engeström, 2002), que compreende a mediação como um processo importante para que os significados sejam produzidos por diferentes sujeitos em um determinado contexto, e posteriormente, sejam constituídos em novos sentidos, vemos que o plano organizacional possibilitou que as ações individuais e coletivas fossem entrelaçadas por meio de processos mediados argumentativamente ao longo dos três encontros de formação, permitindo, assim, que

os professores e a coordenadora pudessem, em colaboração uns com os outros, construir sentidos e compartilhar novos significados para o ensino-aprendizagem de inglês.

No que diz respeito à progressão temática, Liberali (2013), com base em Pontecorvo (2005), aponta para as dimensões do desenvolvimento e da pertinência como formas de averiguar se o tema selecionado para discussão foi ou não favorável em relação aos objetivos da proposta. A dimensão do desenvolvimento está relacionada com a interpretação do objeto do discurso a partir da inserção de novas compreensões. Já a dimensão da pertinência, diz respeito à “percepção se o tema proposto foi seguido ou desviado, comprometendo a progressão (ou não) do discurso” (Liberali, 2013, p. 67).

Ainda pautada em Pontecorvo (2005), Liberali (2013) explica que o aspecto da progressão temática permite que os sujeitos interpretem e definam o objeto de discurso quando novos elementos e novas perspectivas lhes são apresentadas. No quadro 3, notamos, nas partes sublinhadas, os conceitos que emergiram no momento em que os integrantes do grupo 1 discutiam as bases para a definição de agência, como translinguagem e mobilidade engajada. Como esses conceitos eram desconhecidos para alguns professores da equipe, essa organização propiciou, também, um processo de ensino-aprendizagem crítico-colaborativo (Magalhães, 2011; Vygotsky, [1934] 2010) entre os docentes, uma vez que uns explicaram aos outros o que sabiam a respeito de tais conceitos.

Desse modo, vemos que a progressão temática evidenciou, nessa proposta, a intencionalidade da coordenadora em promover um espaço formativo no qual os professores pudessem pensar em diferentes práticas a partir das discussões que foram realizadas acerca do desenvolvimento de agência, discussões essas que ocorreram em bases argumentativas essenciais no momento em que os pontos de vista individuais foram apresentados na construção coletiva de novos sentidos.

Quadro 3. Relato sobre a dimensão do desenvolvimento e pertinência

| Grupo 1 |
|--|
| Agência é a potência de ver, sentir, ouvir e praticar em contextos significativos e autênticos a <u>translinguagem</u> por meio das dinâmicas multimodais, multiculturais e permeadas por múltiplas mídias. Dessa maneira, nossos/as alunos/as, ao co-construírem a <u>translinguagem</u> , estabelecem espaços de equidade linguística, onde nenhuma língua é considerada melhor do que outra. Os alunos do Colégio X, nesse sentido, ao se sentirem valorizados e valorizarem os demais por meio de uma postura de <u>mobilidade engajada</u> com as suas realidades, tornam-se também capazes de intervir ativamente na realidade, como agentes translíngues. |

Fonte: elaboração própria

Em relação ao foco sequencial, Liberali (2013) explica que o caráter de uma reunião de formação pode ser atribuído a características mais instrucionais, como avisos e procedimentos

de rotina, ou a conhecimentos mais teóricos e científicos. No caso da proposta em análise, o foco sequencial recaiu nos aspectos conceituais referentes às contribuições do desenvolvimento de agência para o ensino-aprendizagem de inglês, o que mobilizou, de certa forma, a compreensão dos professores acerca das possibilidades de mudança nas práticas pedagógicas do componente curricular de inglês.

2.3 As características multimodais da argumentação

A etapa seguinte da proposta será analisada a partir das *características multimodais da argumentação*, que focalizam a “materialidade do texto” e consideram “os mecanismos de composição do discurso” (Liberali, 2013, p. 74). Essas categorias, ao serem entrelaçadas aos aspectos multimodais das diferentes linguagens, auxiliam o pesquisador na compreensão dos modos como os participantes entendem e agem frente às novas proposições. Para a análise do relato reflexivo explicitado no quadro 4, serão adotados, em especial, os mecanismos de coesão verbal e de valoração, conforme serão apresentados nesta subseção.

Ao término da primeira reunião de formação, que ocorreu no mês de março, após a apresentação dos grupos referente às definições sobre o conceito de agência, a coordenadora pediu aos participantes que respondessem à pergunta “*Para que serve a agência?*” por meio de um relato reflexivo individual, que deveria ser compartilhado pelo Google Drive até o primeiro encontro de formação do mês de abril.

À vista disso, a coordenadora armazenou, durante as três semanas seguintes, os relatos em uma pasta, compartilhada com os demais professores do Departamento de Inglês, denominada 'formação continuada' no Google Drive. Para esse trabalho, especificamente, a coordenadora selecionou o relato de uma professora, a qual será tratada como P1, com base no engajamento dessa participante ao inserir, no currículo de inglês, propostas menos didatizadas e mais voltadas para a realidade dos alunos.

No quadro 4, notamos que a participante fez uso dos mecanismos de coesão verbal, que estão marcados em negrito, a partir dos aspectos da temporalidade e dos posicionamentos que se fazem necessários no tempo presente (*os educadores **devem ter um olhar***). Esses recursos linguísticos também foram utilizados para destacar o contexto no qual os alunos se inserem (***inseridos em um coletivo***) e as razões pelas quais a ação docente precisa ser repensada, considerando as necessidades futuras dos sujeitos (*formando agentes **translúngues, que circularão por diferentes arenas sociais; para que se sintam valorizados e que valorizem os demais; para que possam ir além de si***).

Conforme aponta Liberali (2013, p. 75) com base nos estudos de Halliday (1985), os mecanismos de coesão verbal referem-se “aos verbos e seus determinantes na instituição do texto” e se apresentam a partir de três características centrais que recaem na temporalidade (presente, passado e futuro), na aspectualidade (duração, frequência e grau de realização) e nos

tipos de processo que exprimem (relacionais, materiais, mentais, existenciais e verbais). Em relação à aspectualidade, a expressão destacada em *itálico* mostra a visão da participante sobre a frequência que o cenário mundial tem se modificado (em um mundo *cada vez mais* globalizado e plural), o que dialoga diretamente com as necessidades de mudança.

Quadro 4. Relato reflexivo

| Relato reflexivo da Participante 1 |
|---|
| Em um contexto sócio-histórico-cultural, em um mundo <i>cada vez mais</i> globalizado e plural, a instituição e os educadores devem ter um olhar para os estudantes como indivíduos <u>únicos e singulares</u> , porém, inseridos em um coletivo, com atuação <u>participativa e socialmente responsável</u> , levando em conta o individual e o coletivo, para construir uma educação <u>transformadora</u> , formando agentes translíngues, que circularão por diferentes arenas sociais, intervindo ativamente na realidade por meio de recursos multimodais. É preciso que as práticas educativas se realizem para ampliar as possibilidades de conhecer, ser, sentir, pensar e agir dos sujeitos. Uma educação <u>significativa</u> que aconteça para que se sintam valorizados e que valorizem os demais para que possam ir além de si e permitir que os outros passem pelo mesmo processo. |

Fonte: elaboração própria

Notamos, assim, que a maneira como a linguagem foi estruturada pela participante, conforme ilustrada no quadro 4, configura-se como “uma capacidade argumentativa importante para a educação emancipatória”, pois, a partir dos mecanismos de coesão verbal, a participante relaciona “os argumentos e pontos de vista com os posicionamentos ideológicos” (Piris, 2021, p. 144), isto é, a participante identifica as atitudes que são esperadas dos professores na compreensão das demandas que o contexto sócio-histórico impõe aos sujeitos, favorecendo, assim, o início de uma discussão a respeito da necessidade de desencapsular o ensino-aprendizagem de inglês.

Já os *mecanismos de valoração* estão ligados aos modos como os enunciadores agem diante de determinados temas, como interagem com outros interlocutores e como se posicionam no momento da enunciação. Liberali (2013, p. 78) explica que tais mecanismos podem ser observados a partir de elementos textuais referentes à “adjetivação, expressões depreciativas, expressões apreciativas, expressões atributivas e expressões identificatórias”, que marcam a posição dos interlocutores e/ou avaliam os modos como intervém.

No mesmo relato, conforme explicitado nas marcações sublinhadas no quadro 4, a participante fez uso de adjetivos e de expressões apreciativas para descrever como os aprendizes deveriam ser vistos pela escola e pelos educadores (*indivíduos únicos e singulares*) e para ressaltar o tipo de participação que deveria ser atribuída a eles (*atuação participativa e socialmente responsável*). Ademais, a participante utilizou, igualmente, adjetivos para enfatizar o tipo de educação que desejamos para o nosso país (*para construir uma educação*

transformadora; uma educação significativa que aconteça para que se sintam valorizados e que valorizem os demais).

A partir dos excertos analisados, vemos que a participante está ciente das transformações que o cenário mundial vem enfrentando, e a partir dessa visão, são apontadas, em sua narrativa, as ações que a escola e, conseqüentemente, os educadores precisam adotar a fim de contribuir para uma formação de sujeitos mais éticos e engajados na luta por uma sociedade mais justa e equitativa. A argumentação, nesse caso, auxiliou a coordenadora a observar as relações que a participante estabeleceu entre suas concepções pedagógicas e as transformações que se fazem necessárias para a proposição de uma educação linguística crítica no cenário atual.

3. Argumentação como meio para a produção compartilhada de significados

Em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, Magalhães (2014) explica que a argumentação possibilita a produção compartilhada de significados entre os sujeitos, visto que se trata de um processo por meio do qual a organização da linguagem permite que novos conhecimentos sejam construídos de maneira crítica e criativa por meio da colaboração, conceito esse que se destaca por ser considerado

um construto filosófico central, que organiza experiências coletivas pelas quais os seres humanos se constituem e se transformam constantemente e, do mesmo modo, criam e transformam seus contextos de ação. Colaborar é esse processo de construção com outros em que os sujeitos, como agentes, trabalham juntos na compreensão e na transformação de si mesmos, de outros e do mundo (Magalhães, 2014, p. 25).

Com base nos estudos Vygotskyanos ([1934] 2010), entendemos que os conhecimentos podem ser expandidos na medida em que os sujeitos compartilham seus saberes uns com os outros, e a partir de um movimento mútuo, o indivíduo transforma o coletivo e é por ele transformado. Nesse sentido, a formação docente precisa estar implicada em um processo dialógico e, ao mesmo tempo, dialético no qual os diferentes discursos sejam legitimados, isto é, um processo no qual todos os envolvidos possam exercer o direito de expressar seus pontos de vista acerca dos saberes que venham a ser explicitados durante os encontros de equipe.

Conforme aponta Magalhães (2012) com base em Engeström (2009), os participantes vivenciam a criticidade e a colaboração em um processo que envolve confronto, contestação e negociação de sentidos para que novos significados sejam construídos e compartilhados. A autora salienta que

[...] é o movimento de colaboração e contradição que define a criação de zpds como uma relação possibilitadora de transformação, em que todos os participantes aprendem uns com os outros e, juntos, negociam de forma crítica a produção de conhecimento sobre modos de compreender e transformar os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, nos contextos escolares (Magalhães, 2012, p.18).

À vista disso, a coordenadora planejou a etapa seguinte da proposta de formação, que ocorreu na primeira reunião de abril, tomando como base a necessidade de retomar os sentidos que foram atribuídos pelos grupos para o conceito de agência. Para isso, a coordenadora pediu aos professores que se sentassem aleatoriamente nas cadeiras que foram previamente organizadas em um semicírculo. Depois, projetou na lousa digital da sala de aula as definições que foram produzidas pelos grupos a partir da pergunta *o que é agência?*, conforme explicitadas na seção 2.1.

Em seguida, a coordenadora pediu aos professores que elessem, em cada definição, as palavras fortes que ilustrassem as concepções de ensino-aprendizagem que embasaram o desenvolvimento das definições de cada grupo e, a partir de então, criassem uma definição única para o conceito de agência. A linguagem utilizada no entrelaçamento das vozes dos participantes orientou a produção compartilhada dos significados da equipe e foi registrada pela coordenadora em um quadro definitório que se organiza a partir das perguntas *o quê?*, *para quê?*, *por quê?* e *como?* (Liberali, 2012). Neste trabalho, em especial, utilizaremos uma versão reduzida do quadro definitório, que nos permitiu analisar os dados a partir das perguntas *o quê?* e *para quê?*.

Depois de chegarem a uma definição compartilhada do conceito de agência, apresentada no quadro 5, os professores foram convidados a eleger as palavras fortes dos relatos individuais que produziram acerca da pergunta *para que serve a agência?*. Apoiados em tal escolha e em colaboração com a coordenadora, os professores elaboraram uma resposta coletiva para tal pergunta, levando em consideração as necessidades de mudança no ensino-aprendizagem de inglês naquele contexto. Assim, as definições finais ficaram da seguinte forma:

Quadro 5. Quadro definitório

| | |
|--|--|
| O que é agência? | é um conceito operacionalizado por meio do Multiletramento Engajado, que permite a valorização do indivíduo e do outro, de modo a integrá-los às práticas sociais na co-criação de saberes-outros em contextos significativos e autênticos. Dessa maneira, nossos/as alunos/as, ao co-construírem a translinguagem, estabelecem espaços de equidade linguística, onde nenhuma forma de produzir, negociar e compartilhar significados é considerada melhor do que a outra. |
| Para que serve o conceito de agência? | didatizar menos a escola que vivemos hoje; conectar mais o aluno com a vida que se vive, levando em conta o contexto-histórico-cultural de cada indivíduo; direcionar um olhar para o individual e para o coletivo ao estabelecer práticas que sejam significativas, que proponham uma reflexão e uma intervenção de forma ativa na realidade; formar alunos mais críticos e reflexivos para que, ao utilizar a língua em contextos diversos, saibam se comunicar, se posicionar e defender suas ideias. |

Fonte: elaboração própria

No quadro 5, vemos que a argumentação foi a base para a produção compartilhada dos significados. Em primeiro lugar, foram eleitas as palavras fortes de cada relato, sendo *potência*, *translinguagem* e *mobilidade* pelo grupo 1 e *decolonialidade*, *multilinguismo* e *multiletramento engajado* pelo grupo 2. Juntos, os professores questionaram os sentidos dessas palavras para auxiliá-los na criação de uma definição única do conceito de agência. Na sequência, retomaram os conceitos que serviram de base para a escrita de seus relatos individuais, a partir dos quais refletiram sobre a finalidade do conceito de agência para o ensino-aprendizagem de inglês.

Essas ações foram realizadas de forma conjunta, e a partir do compartilhamento de diferentes pontos de vista, conforme nos lembra Magalhães (2012), os professores puderam questionar e repensar os próprios sentidos que são atribuídos a suas práticas por meio da colaboração e da contradição que foram materializadas pela argumentação multimodal.

Considerações Finais

Os resultados parciais deste estudo apontam para a importância da argumentação na produção compartilhada de novos significados, por meio da qual os diferentes sentidos são analisados, avaliados e confrontados, permitindo, assim, que os sujeitos envolvidos alcancem um objeto idealizado (Vygotsky, [1934] 2010; Engeström, 2002; Liberali, 2019a). As ações formativas, nessa perspectiva, tornam-se mais significativas, uma vez que são organizadas por uma linguagem que objetiva propiciar momentos nos quais os professores interagem uns com os outros para, em primeiro lugar, compreenderem as necessidades de mudança em seus contextos e, a partir de então, refletirem criticamente sobre suas práticas, para posteriormente, se tornarem agentes transformadores.

As práticas argumentativas que foram elucidadas neste trabalho nos mostram que a linguagem mediada pela coordenadora despertou, de alguma forma, a consciência dos professores em relação às necessidades de mudança no ensino-aprendizagem de inglês, pois ao confrontarem seus pontos de vista acerca dos diferentes tipos de agência, com base nos conhecimentos teóricos que lhes foram apresentados, os professores compreenderam que as abordagens que utilizavam para o ensino-aprendizagem de inglês naquele contexto estavam em dissonância com o desenvolvimento de uma agência que preconiza a participação colaborativa dos sujeitos no questionamento de sentidos e significados rotineiros.

Assim, a partir do processo descrito, entendemos que as ações que foram encadeadas pela coordenadora por meio da linguagem argumentativa não ocorreu de forma persuasiva, tampouco impositiva, mas de modo crítico-colaborativo, o que possibilitou os professores partilharem os sentidos e construir novos saberes por meio do entrelaçamento das diferentes vozes. Esse movimento, por sua vez, foi primordial para que se iniciasse um processo formativo com enfoque na desencapsulação do ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Financiamento

Milena Maria Nunes de Matos Carmona agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa de doutorado.

Fernanda Coelho Liberali agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de Produtividade em Pesquisa – nível 1D (nº do processo: 301512/2019-1). Agradece também à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pelo auxílio recebido no âmbito do Plano de Incentivo à Pesquisa (PIPEq/PUC-SP).

Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, [1929] 2010.
- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2010.
- BRONCKART, J. -P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- BRONCKART, J. -P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad.: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- ENGESTROM, Y. *Aprendizagem expansiva*. São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- ENGESTRÖM, Y. Non scolae sed vitae discimus: Como superar a encapsulação da atividade escolar. In: DANIELS, H. (org.). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.
- ENGESTRÖM, Y. The future of Activity Theory: a rough draft. In: DANIELS, H.; SANNINO, A. e GUTIÉRREZ, K. D. (orgs.). *Learning and expanding with Activity Theory*. Nova York, Cambridge, 2009, p. 303-328.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. Sidney, Austrália: Edward Arnold, 1985.
- KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.
- LEONTIEV, A. N. *Activity and Consciousness*, 1978. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 15 de jan. 2023.
- LIBERALI, F. C. A Argumentação Multimodal na Compreensão e na Transformação de Contextos Escolares. 2019b. In: PIRIS, E. L.; AZEVEDO, I. C. M. (orgs.). *Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares - vol. 1*. Campinas, SP: Grácio Editor, 2019b, p. 173-196.
- LIBERALI, F. C. *Argumentação em Contexto Escolar*. São Paulo: Pontes Editores, 2013.
- LIBERALI, F. C. Articulação entre Argumentação e Multimodalidade em Contextos Escolares. In: LIBERALI, F.C. et al. (orgs.) *Argumentação em Contexto Escolar: relatos de pesquisa*. São Paulo: Pontes Editores, 2018, p. 63-78.

LINHA D'ÁGUA

LIBERALI, F. C. Gestão escolar na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (orgs.) *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. São Paulo: Pontes Editores, 2012, p. 13-26.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento de agência e a educação multi/bilíngue. In: MEGALE A. H. (org.) *Desafios e práticas na educação bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

LIBERALI, F. C. Transforming Urban Education in São Paulo: Insights into a Critical-Collaborative School Project. 2019a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/6FRQvPb7pDbymr557hvwQR/abstract/?lang=en>. Acesso em: 06/03/2023.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas Teórico-Metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (orgs.). *Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 17-47.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (orgs.). *Questões de método e linguagem na formação docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 13-39.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração - PCCOL. In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (orgs.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. São Paulo: Pontes Editores, 2012, p. 13-26.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã: seguido das Teses sobre Feuerbach. 9ª ed. Trad. Sílvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 2006, p. 26.

PIRIS, E. L. O Ensino de Argumentação como Prática Social de Linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P; PIRIS, E. L. (orgs.). *Estudos de linguagem, argumentação e discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 135-153.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C., AJELLO, A. M. ZUCCHERMAGLIO, C. (orgs.). *Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: ArtMed, 2005, p. 65-88.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

STETSENKO, A. *The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education*. New York: Cambridge University Press, 2017.

VAN OERS, B. Implementing a play-based curriculum: fostering teacher agency in primary school. *Learning, Culture and Social Interaction*, v. 4, p. 19-27, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2210656114000646?via%3Dihub>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VIRKUNNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, v. 3, n. 1, p. 43-66, 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/activites/1850>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e Linguagem*. Trad.: Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2010.

Artigo / Article

A argumentação como ferramenta de análise de práticas dialógicas e monológicas materializadas no discurso de professores de Língua Inglesa

Argumentation as a tool for analyzing dialogic and monologic practices manifested in the discourse of English teachers

Patricia Streppel Hartemink 

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

patty.streppel@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5786-9861>

Luciane Kirchhof Ticks 

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

lkirchhofticks@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0907-7293>

Recebido em: 29/03/2023 | Aprovado em: 26/08/2023

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar de que modo e em que medida a argumentação pode contribuir para a construção do conhecimento durante os processos de ensino e de aprendizagem no âmbito da disciplina de língua inglesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, utilizamos como recursos analíticos as categorias discursivo-argumentativas de caráter epistêmico (Compiani, 1996; Brum, 2015; Halliday; Matthiessen, 2014), no plano linguístico, bem como as categorias dialógicas e monológicas (Mateus, 2016; De Chiaro; Leitão, 2005) no plano discursivo. Como resultados, concluímos que o processo argumentativo instaurado entre professores e alunos apresenta um caráter argumentativo mais dialógico do que monológico.

Palavras-chave: Processos argumentativos • Construção do conhecimento • Contexto escolar • Ações argumentativas dialógicas e monológicas • Interação professor-aluno

Abstract

This article aims to analyze how and to what extent argumentation can contribute to the construction of knowledge during teaching and learning processes within the English language subject in adult education. For this purpose, we have used

discursive-argumentative categories of epistemic nature (Compiani, 1996; Brum, 2015; Halliday; Matthiessen, 2014), in the linguistic dimension, as well as dialogical and monological categories (Mateus, 2016; De Chiaro; Leitão, 2005), in the discursive dimension, as analytical resources. As a result, we have concluded that the argumentative process established between teachers and students exhibits a more dialogical argumentative nature than a monological one.

Keywords: Argumentative processes • Construction of knowledge • School context • Dialogical and monological argumentative actions • Teacher-student interaction

Introdução

Podemos compreender a relevância dos estudos acerca da argumentação ao longo do desenvolvimento da humanidade. Desde a Antiguidade, filósofos como Platão e Aristóteles refletiam sobre a argumentação. Segundo Oliveira (2002, p. 213), com base em Plantin (1996), os fundadores “que são ligados à argumentação figuram entre os mais antigos, uma vez que remontam ao século V antes de Cristo”. Mais recentemente, podemos observar o crescente interesse de pesquisadores acerca do papel da argumentação na mediação de processos interativos em contextos escolares (De Chiaro; Leitão, 2005, Liberali, 2013; Ninin, 2018, Leitão; Damianovic, 2011). Tais pesquisas buscam demonstrar de que forma a argumentação figura como uma ferramenta teórico-metodológica, na medida em que oferece recursos linguístico-discursivos para a efetivação do processo interativo, em diferentes contextos pedagógicos. Ao tomarmos consciência das escolhas (Halliday; Hasan, 1989) que fazemos ao argumentar, desenvolvemos, em última instância, competências linguístico-discursivas acerca de como a linguagem se organiza dentro do processo argumentativo.

Diversas pesquisas que focalizam a argumentação sob uma ótica crítico-dialógica têm sido realizadas com o objetivo de: a) descrever a relação da argumentação e construção do conhecimento científico (Leitão, 2007), b) examinar se e de que forma as ações discursivas de diferentes participantes (professora e alunos) promovem a instauração da argumentação em situações instrucionais (De Chiaro; Leitão, 2005), c) discutir o aspecto argumentativo de um programa de formação de continuada professores (Ninin, 2016), d) analisar a relação entre argumentação e multimodalidade (Liberali, 2016), e) explorar como o professor direciona as intervenções argumentativas de alunos na educação infantil (Ryckebusch, 2016), f) abordar a mediação docente como ferramenta para a emergência da argumentação e do caráter epistêmico de conteúdos escolares (Leitão; Castro, 2016), g) problematizar o papel das perguntas como recursos argumentativos (Ninin, 2018) investigar a inter-relação entre os processos de argumentação, reflexão e construção do conhecimento (Leitão, 2011), entre outros.

Dessa forma, este artigo procura evidenciar como a argumentação é mobilizada em processos interativos estabelecidos entre professores e alunos em contextos escolares de

Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mais especificamente, buscamos analisar de que maneira dois professores de língua inglesa da EJA, participantes de uma investigação de mestrado, medeiam o processo argumentativo desenvolvido com seus alunos em sala de aula, lançando mão de ações argumentativas que apresentam um caráter mais dialógico ou mais monológico. Cabe ressaltar que este artigo reúne parte dos dados da dissertação de Hartemink (2021)¹, sob a orientação da segunda autora. A partir dessa análise, visamos refletir sobre o papel da argumentação na interação professor-aluno em contextos escolares, procurando destacar a importância de os professores se apropriarem desses recursos argumentativos de modo a mediar processos de aprendizagem reflexivos e dialógicos.

1 Fundamentação teórica

1.1 Argumentação em contextos escolares

No âmbito de uma perspectiva argumentativa que enfoca os processos de construção do conhecimento, diversos pesquisadores têm lançado mão de práticas argumentativas que colaborem para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e, em última instância, para a efetivação da aprendizagem (Leitão, 2007; Liberali, 2016; Mateus, 2016; De Chiaro; Leitão, 2005; Vargas; Leitão, 2011). Vale ressaltar que a perspectiva adotada por esses pesquisadores se distancia da visão argumentativa como ferramenta linguístico-discursiva utilizada para persuadir ou convencer, e centraliza esforços no processo de resolução de diferenças por meio da negociação de pontos de vista e de significados dentro do processo interativo, especialmente em contextos escolares. Nesse sentido, essa perspectiva argumentativa se constitui pelo seu caráter: a) dialógico, pois implica relações de responsividade entre os participantes; b) linguístico, uma vez que se realiza por meio da linguagem socialmente situada; c) crítico, na medida em que busca problematizar e promover a reflexão sobre significados cristalizados; e d) colaborativo, no sentido de que todos os participantes agem de forma conjunta a fim de alcançar um objetivo comum (Vargas; Leitão, 2011).

Van Eemeren, Grootendorst e Henkemans (2009) apresentam uma proposta que reforça essa natureza dialógica e dialética do processo argumentativo. O pressuposto central da Pragma-Dialética, como os autores a denominam, é o estudo da argumentação como um meio para resolução de opiniões divergentes. Para tanto, os autores utilizam noções advindas da Linguística, a partir de estudos do uso da linguagem, e da Lógica, por meio de contribuições do estudo do diálogo crítico. Nesse âmbito, definem a argumentação como “um fenômeno da comunicação verbal que deve ser estudado como um modo específico do discurso, caracterizado pelo uso da linguagem para resolver a diferença de opinião” (van Eemeren; Grootendorst; Henkemans, 2009, p. 275). Logo, podemos notar que a própria definição apresentada pelos autores já indica uma concepção dialógica, visto que considera o processo

¹ Este artigo é oriundo da dissertação “O processo argumentativo construído em um programa de formação continuada multiletrada com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (Hartemink, 2021).

argumentativo sob um viés discursivo, com a finalidade última de promover transformações por meio da interação argumentativa.

Nesse sentido, a argumentação, particularmente em contextos escolares, pode desempenhar um papel importante como recurso (ou ferramenta) de interação, mediado pela linguagem, no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, na negociação instaurada entre sujeitos, na formação linguístico-crítica e, em última instância, na compreensão e na produção de conhecimento (Santiago, 2016). Partindo desses pressupostos, defendemos que a argumentação se apresenta como um “caminho possível para promover aprendizagem de conteúdos e de formas de raciocínio próprias à atividade científica, tanto como desenvolver o pensamento reflexivo” (Ruiz; Leitão, 2014, p. 82, *apud* Mateus, 2016, p. 50). Dessa forma, a argumentação pode potencializar as práticas de produção de conhecimento por meio do questionamento crítico de pontos de vista e temas que se manifestam em sala de aula. Em outras palavras, tais processos de transformação e de ressignificação do conhecimento podem resultar na expansão das competências cognitivo-sociais do aluno (Vygotsky, 2001).

Nessa mesma direção, a argumentação que se pretende colaborativa “faz as ideias interagirem, colocando-as em contato e, frequentemente, em conflito, para promover a ampliação de conhecimento para todos” (Ryckebusch, 2016, p. 121). É exatamente esse processo argumentativo colaborativo e crítico que possibilita a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDPs)² mútuas durante o processo de aprendizagem em contextos escolares. Ou seja, práticas dialógico-argumentativas estimulam a produção conjunta e compartilhada de novos significados, tanto por meio da mediação do professor, quanto por meio da interação entre alunos (De Chiaro; Leitão, 2005).

Conforme discutido por Hartemink (2021), no âmbito pedagógico, a maneira como o professor medeia e conduz as ações discursivas com os alunos pode promover novos espaços dialógicos e interativos que, em última análise, contribuem para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Por outro lado, as escolhas linguístico-argumentativas do professor podem também restringir a interação e estabelecer um ambiente mais monológico. São essas escolhas feitas pelo docente, que o colocam discursivamente em situação de dialogia ou de monologia, quando em interação com seus alunos, que focalizamos neste artigo. Em outras palavras, procuramos focalizar particularmente a premissa metateórica de “socialização” (van Eemeren; Grootendorst; Henkemans, 2009, p. 279), na qual são discriminados os papéis assumidos pelos participantes e como estes colaboram discursivamente no/para o processo interativo.

Hartemink (2021) retoma a discussão proposta por Mateus (2016) de que o professor pode adotar um discurso dialógico, na medida em que procura criar espaços colaborativos e reflexivos em sala de aula. Ao assumir esse posicionamento, os professores “valorizam e

² De acordo com Vygotsky (1978, p. 86), a Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP) “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão no processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão correntemente em um estado embrionário”.

legitimam a diferença, a empatia e a disposição para transformar” (Mateus, 2016, p. 51). Entre os posicionamentos mencionadas por Mateus (2016, p. 51), destacamos: a) examinar os diferentes posicionamentos; b) considerar todas as vozes como legítimas; c) garantir a participação de todos; d) estar empenhado na ampliação das perspectivas e no entendimento de possibilidades alternativas; e) revisar seus próprios posicionamentos; e f) valorizar a diferença. Ao estabelecer um cenário dialógico, o professor acolhe opiniões convergentes e divergentes, uma vez que o processo dialógico valoriza “os modos como negociamos e damos sentidos a diferentes ideologias e posicionamentos culturais” (Mateus, 2016, p. 42).

Por outro lado, esse mesmo professor pode assumir um posicionamento mais monológico. Neste caso, Hartemink (2021) recupera três aspectos que acabam por cercear o processo argumentativo, destacados por De Chiaro e Leitão (2005): 1) o caráter canônico dos temas discutidos em sala de aula; 2) a relação assimétrica entre professor e aluno; e 3) a determinação prévia em relação às conclusões de discussões. O primeiro ponto salienta como temas e conteúdos curriculares podem ser concebidos como conhecimentos legitimados e convencionalizados, e, desse modo, restringem seu questionamento ou problematização. Em outras palavras, “temas que remetem ao canônico não tendem a ser representados como polêmicos” (De Chiaro; Leitão, 2005, p. 351). O segundo ponto tem relação com a posição de autoridade hierarquicamente marcada e adotada pelo professor em sala de aula. Nesses casos, o professor impõe a “aquisição de conceitos, formas de raciocínio e princípios considerados canônicos num certo domínio do conhecimento, não estando suas próprias perspectivas sobre os temas discutidos sujeitas a mudança” (De Chiaro; Leitão, 2005, p. 351). Esse discurso autoritário “tenta forçar um entendimento único e o indivíduo o aceita ou recusa-o por completo; ele é apenas transmitido” (Santiago, 2016, p. 28).

Por fim, quanto ao último aspecto, Hartemink (2021) reflete que alguns dos conteúdos curriculares compreendem noções científicas que são ratificadas e validadas dentro de suas respectivas áreas do conhecimento, sendo, na maioria das vezes, definidos pelos professores, instituições ou, em última instância, por documentos legais e bases curriculares a nível nacional. Como afirmam De Chiaro e Leitão (2005, p. 325), “o que é aceitável como conclusão final de uma discussão está, de antemão, definido pelos objetivos do professor, pelos currículos escolares e, em última instância, pelo conhecimento estabelecido na área”. Tais práticas podem sacrificar o processo argumentativo, na medida em que instituem, na prática, atitudes monológicas por parte do professor em sala de aula.

Ryckebusch (2016) problematiza essas posturas monológicas ao destacar que “num contexto educativo em que a polêmica e a contraposição são pouco valorizadas em função do discurso monológico [...], o ensino torna-se fragilizado” (Ryckebusch, 2016, p. 125-126). Nesse enquadramento, o professor se constitui como único detentor de conhecimento, cabendo a ele o papel de transmissão dos cânones e “tratando esse conhecimento como algo a-histórico, apolítico e distanciado da experiência cotidiana das pessoas” (Ryckebusch, 2016, p. 126).

Em um esforço de análise da natureza do processo interativo, Leitão (2011, p. 31-34), identifica três planos argumentativos: o pragmático, o argumentativo e o epistêmico. No plano pragmático, a autora inclui as ações verbais que criam condições para que o discurso seja argumentativo, isto é, “ações que apresentam o tema como passível de discussão” (De Chiaro; Leitão, 2005, p. 353). Já no plano argumentativo, figuram as ações que valorizam a apresentação e justificação de pontos de vista e a negociação de perspectivas conflitantes. Por último, no plano epistêmico, De Chiaro e Leitão (2005, p. 353) destacam a elaboração de conceitos e definições e a apresentação de metodologias ou formas de raciocínio típicas do discurso científico, características que conferem a epistêmica ao argumento.

Neste artigo, destacamos o plano argumentativo do processo interativo, conforme destacado por De Chiaro e Leitão (2005, p. 353), desencadeado entre professor e alunos da EJA, na medida em que procuramos explicitar de que modo os professores lançam mão de posicionamentos monológicos e/ou dialógicos na construção do conhecimento em sala de aula. A fim de analisarmos esse processo argumentativo mediado por professores em um contexto de sala de aula de língua inglesa, apresentamos, a seguir, o aporte teórico-metodológico que orienta essa investigação.

2 Metodologia

Como aporte teórico-metodológico, adotamos uma abordagem de pesquisa de caráter qualitativo e etnográfico. A perspectiva etnográfica diz respeito ao fato de que a primeira autora acompanhou as aulas dos participantes desta investigação, ao longo de quatro meses de desenvolvimento de uma unidade didática, especificamente planejada para alunos de língua inglesa, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), procurando destacar o posicionamento dos participantes. Complementarmente, o caráter qualitativo se refere ao fato de a investigação procurar se afiliar a uma perspectivaêmica, na medida em que procurou ressaltar o ponto de vista dos participantes, os professores de inglês da EJA. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa, abrange a exploração das “histórias de vida das pessoas ou comportamento cotidiano” (Silverman, 2001, p. 25). Por fim, nos afiliamos à pesquisa crítica de colaboração (PCCol), uma vez que esta procura subsidiar pesquisas que se “propõem a criar relações colaborativas na produção de conhecimento crítico sobre as bases teóricas das práticas escolares e os interesses a que servem” (Magalhães, 2012, p. 13). Dessa forma, nos propusemos a estabelecer relações colaborativas entre todos os participantes envolvidos (professores da EJA, alunos e pesquisadores) para que, em última instância, todos pudessem refletir criticamente acerca de suas escolhas pedagógicas e teórico-metodológicas. Para este recorte de análise, destacamos particularmente as ações argumentativas instauradas por dois professores da EJA em sala de aula, envolvidos na investigação de mestrado (Hartemink, 2021), os quais serão apresentados a seguir.

2.1 Contexto de investigação e participantes da pesquisa

Os participantes são dois professores de língua inglesa da modalidade EJA e seus respectivos alunos, oriundos de duas escolas públicas localizadas em regiões periféricas da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Para fins de identificação, optamos por criar nomes fictícios aos professores participantes. Dessa forma, no contexto A de ensino, temos a professora Mônica; no contexto B, o professor Eduardo.

As duas turmas de EJA selecionadas pelos professores apresentavam perfis distintos. A professora Mônica (contexto A) trabalhava com um público majoritariamente mais velho em sua turma de Ensino Médio (EM) - Totalidade 9, equivalente ao terceiro ano do EM. O professor Eduardo (contexto B) ministrava aulas para uma turma de Ensino Fundamental – EJA, composta, majoritariamente, por adolescentes. A escola A é uma escola estadual, fundada em 1962 e com aproximadamente 350 alunos, enquanto a escola B é uma escola municipal, fundada em 1950 e com aproximadamente 454 alunos.

Ambos os professores participaram de um programa de formação continuada multiletrada para a EJA (Brum, 2019), que visava problematizar as práticas pedagógicas no âmbito dessa modalidade. Tal formação continuada foi embasada nos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015). Dessa forma, ao longo do programa de formação, os professores participaram de encontros teóricos e práticos que visavam discutir, refletir e problematizar suas práticas pedagógicas. Como resultado desses encontros e discussões teóricas, os professores elaboraram unidades didáticas que incorporaram as temáticas abordadas durante o programa de formação continuada. Cabe ressaltar que os temas das unidades didáticas foram elencados pelos próprios professores com base nas necessidades e interesse de seu público-alvo, isto é, seus alunos.

2.2 Procedimentos de coleta do corpus

O *corpus* desta pesquisa é composto por aulas de língua inglesa da EJA, que foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas. Nessas aulas, os professores desenvolveram as atividades de uma unidade didática, planejada e elaborada durante os encontros de formação continuada (Brum, 2019). No contexto de ensino A, o tema central desenvolvido na unidade foi “mercado de trabalho”, uma vez que essa turma era composta, majoritariamente, por alunos adultos, já inseridos no mercado de trabalho. No contexto de ensino B, as atividades foram elaboradas com base no filme *Slumdog Millionaire* (Celador Films, Film4 Productions, 2008), *Quem quer ser um milionário?*, em português, devido ao fato de a turma ser composta basicamente por adolescentes.

Ao total, Mônica finalizou a aplicação de sua unidade em 12 aulas de um período enquanto Eduardo concluiu o desenvolvimento de sua unidade didática em 4 aulas de dois períodos. Dessas 16 aulas, 4 foram selecionadas para fins de análise (2 aulas do contexto A e 2

aulas do contexto B), de modo a ilustrar o processo argumentativo desencadeado entre professor e alunos. Estes encontros foram selecionados para explicitar o processo argumentativo, tendo em vista que, nessas aulas, os professores: a) introduziram os gêneros escolhidos previamente, com base na pesquisa de interesses realizada com os alunos; e b) problematizaram as práticas sociais relacionadas aos referidos gêneros. Essas práticas de ensino se mostraram bastante ilustrativas do processo argumentativo desencadeado entre professor e alunos em sala de aula. O Quadro 1 apresenta as 4 aulas elencadas e o dia de gravação de cada uma delas.

Quadro 1. Aulas que compõem o *corpus* e dias de gravação/coleta

| Contexto A | Contexto B |
|--------------------|--------------------|
| Aula 1: 06/04/2018 | Aula 1: 04/04/2018 |
| Aula 2: 04/05/2018 | Aula 2: 25/04/2018 |

Fonte: autoria própria.

2.3 Procedimentos e categorias de análise

De acordo com Mateus (2016, p. 51), condutas dialógicas “se fazem em espaços que valorizam e legitimam a diferença, a empatia e a disposição para transformar”. Em razão desse posicionamento, Mateus discute diferentes argumentos que apresentam caráter dialógico, apresentados previamente na revisão da literatura e retomados a seguir (Quadro 2). Em contrapartida, o caráter mais monológico do discurso do professor é discutido por De Chiaro e Leitão (2005), perspectiva também discutida previamente e explicitada no Quadro 2. Esses posicionamentos monológicos e dialógicos se materializam no discurso dos professores e são aqui considerados como categorias analíticas para entendimento do processo argumentativo instaurado em sala de aula.

Quadro 2. Categorias de análise

| Práticas dialógicas | Práticas monológicas |
|--|---|
| - análise dos diferentes posicionamentos/ valorização da diferença; | - determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos; |
| - estímulo à participação de todos; | - restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta; |
| - legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia; | - defesa do caráter canônico dos temas discutidos; |
| - revisão de seus próprios posicionamentos; | - imposição do seu posicionamento; |
| - estímulo/utilização da língua-alvo; | - falta de estímulo/não utilização da língua-alvo; |
| - superação da visão de ensino como reprodução e memorização; | - estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização; |
| - referência a temas relevantes ao contexto do aluno. | - referência a temas irrelevantes ao contexto do aluno. |

Fonte: Hartemink (2021), com base em Mateus (2016, p. 51); De Chiaro e Leitão (2005); Leitão (2011).

A seguir, apresentamos os recortes mais relevantes em termos da análise realizada na dissertação de mestrado supracitada.³

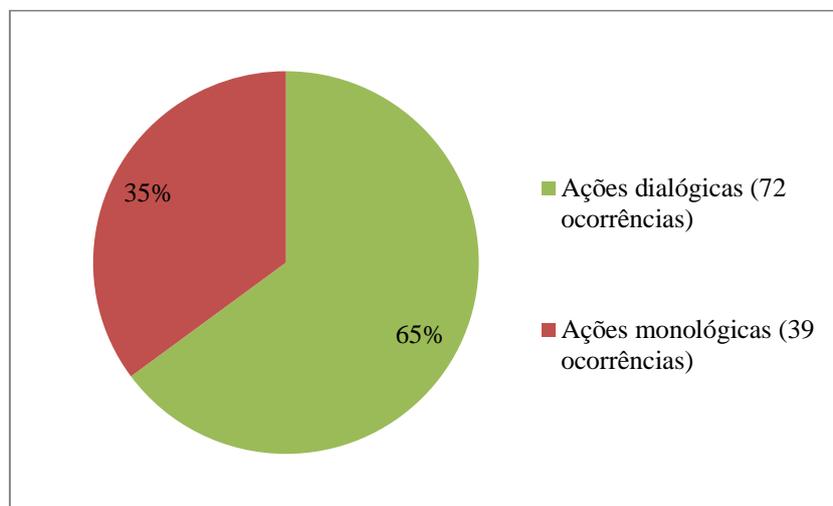
3 Resultados

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise discursivo-argumentativa de aulas de língua inglesa voltadas para o público da EJA. Nesse sentido, procuramos destacar como e em que medida as ações argumentativas de caráter dialógico e/ou monológico constituem a interação entre professores e alunos no referido contexto. De modo geral, antecipamos que os professores apresentaram uma maior afiliação a práticas dialógicas de ensino.

3.1 Mônica: posições conflitivas entre ouvir e restringir a voz dos alunos

Durante o andamento das aulas no contexto A, Mônica adota algumas condutas de caráter monológico, mas a maioria de suas ações se caracteriza como práticas dialógicas. A Figura 1, a seguir, ilustra a contabilização das ocorrências de ações dialógicas e monológicas ao longo dessas aulas.

Figura 1. Contabilização das ações dialógicas e monológicas das aulas de Mônica



Fonte: Hartemink (2021).

No contexto de ensino A, a categoria dialógica com maior número de ocorrências foi a de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, com o total de 30 ocorrências (Quadro 3), seguida pela categoria “estímulo à participação de todos”, com 15

³ Para mais detalhes sobre a investigação do processo argumentativo desenvolvido entre os dois professores e seus alunos, consultar Hartemink (2021).

ocorrências, e, em terceiro lugar, a “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”, com 12 ocorrências. Devido às limitações de espaço, detalhamos, com mais minúcia, o processo argumentativo das três categorias mais recorrentes. Em relação às categorias monológicas, destacamos, neste artigo, a de “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, com 29 ocorrências, a “determinação prévia ou supressão de posicionamentos”, com 4 ocorrências e a “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo”, com 3 ocorrências.

Observamos que, embora quantitativamente tenhamos computado um número maior de práticas interativas dialógicas do que monológicas, no discurso da professora em interação com seus alunos, a utilização, por ela, da “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta” (29 ocorrências) e da “determinação prévia ou supressão de posicionamentos” (4 ocorrências) entra em conflito justamente com aquelas de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia” (30 ocorrências) e “estímulo à participação de todos” (15 ocorrências), mais recorrentes entre as dialógicas. Nesse sentido, percebemos que a prática argumentativa de Mônica dá mais ênfase à dialogia no que se refere ao estímulo à participação dos alunos e a superação de uma visão mais prescritiva de ensino, bem como ao possibilitar a análise de diferentes pontos de vista. Todavia, podemos perceber que a professora entra em conflito consigo mesma quando se trata de legitimar as diferentes perspectivas presentes na sala de aula, uma vez que faz restrições à participação (29 ocorrências) que apresentam praticamente a mesma recorrência das ações que procuram legitimar essas vozes (30 ocorrências). Para ilustrar como esses posicionamentos se materializam no discurso da professora, a seguir, discutimos as categorias que se mostraram mais recorrentes, trazendo exemplos do *corpus*.

Quadro 3. Ações argumentativas no contexto A

| Ações dialógicas | Nº de ocorrências | Ações monológicas | Nº de ocorrências |
|---|-------------------|--|-------------------|
| Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia | 30 | Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta | 29 |
| Estímulo à participação de todos | 15 | Determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos | 4 |
| Superação da visão de ensino como reprodução e memorização | 12 | Falta de estímulo/não utilização da língua-alvo | 3 |
| Estímulo/utilização da língua-alvo | 8 | Defesa do caráter canônico dos temas discutidos | 2 |
| Análise dos diferentes posicionamentos | 6 | Estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização | 1 |
| Referência a temas relevantes ao contexto do aluno | 1 | | |
| TOTAL | 72 | | 39 |

Fonte: Hartemink (2021).

No excerto (1), a seguir, chamamos à atenção o momento em que a turma, com o auxílio da professora, realizava uma atividade, cujo enunciado demandava que os alunos analisassem uma peça publicitária contemporânea que explorava o símbolo icônico americano conhecido como *Uncle Sam* (*In your opinion, why the company (in text B) used a similar image from this American symbol?*). A pergunta visava estabelecer uma relação intertextual entre a peça publicitária contemporânea e aquela veiculada durante a Primeira Guerra Mundial, nos Estados Unidos, para recrutar soldados entre a população jovem. O primeiro texto discutia o símbolo americano *Uncle Sam*, retirado da Wikipédia, e o outro era um anúncio de emprego que utilizava uma imagem parecida com a imagem proposta em “Uncle Sam”.

- (1) Aluno B: Ah, essa imagem tem relação com essa primeira frase que tá escrito... “We want you”.
Mônica: **Isso! E também na... No desenho, na imagem né... Na ilustração, mesmo, né.**

A categoria “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, no contexto A, refere-se a momentos em que a professora oportuniza a participação dos alunos ao validar suas contribuições e adicionar entendimentos de modo a dar continuidade ao processo argumentativo desencadeado, tanto por meio de expressões avaliativas positivas (“isso”, *good, exactly*), quanto por meio de intervenções relativas ao tópico em questão. No excerto (1), Mônica busca validar a fala do aluno B (“Isso!”), além de complementá-la ao afirmar que a relação intertextual é estabelecida também pelo uso das próprias imagens, que são parecidas (“E também na... No desenho, na imagem né... Na ilustração, mesmo, né.”).

Em segundo lugar, destacamos a categoria “estímulo à participação de todos”, que apresentou um total de 15 ocorrências. No *corpus*, essa categoria foi materializada, majoritariamente, por perguntas, que visavam ao engajamento dos alunos na interação em aula. Algumas perguntas tinham o papel de desencadear o processo argumentativo e iniciar a discussão (excerto (2)) enquanto outras assumiam a função de obter alguma resposta específica a um determinado questionamento (excerto (3)).

- (2) Mônica: Então diz assim, na número 3: Look at the texts A and B and answer the questions. Letter “A”, a letra “a”, então. What kind of text are these? Justify your answer with elements from the texts. Então vocês vão ter que ir lá na página 4 e olhar pros textos, tá? E identificar em que gênero textual eles se encaixam. **É uma receita, é uma propaganda, é um texto informativo? É um anúncio? É um menu?**
Aluna D: Anúncio.
Mônica: Good! Anúncio de...?
Aluna D: Emprego.
- (3) Mônica: Professora: Good! Anúncio de...?
Aluna D: Emprego.
Mônica: Good! **Todos identificaram? Seriam anúncios de emprego? Sim?**

Nessa direção, entendemos que o ato de perguntar “implica oferecer oportunidades para que o outro manifeste seu pensamento, fruto de sua visão de mundo, produto de suas experiências individuais e socioculturais a serem compartilhadas” (Ninin, 2018, p. 25). Logo, as perguntas, nesse caso, serviram como uma estratégia para engajar os alunos na interação,

compreender suas interpretações e assegurar a contribuição plena de todos durante o processo de realização das atividades.

Em síntese, concluímos que tais atitudes adotadas pela professora se caracterizam como práticas dialógicas de ensino, uma vez que a argumentação instaurada nesses casos (excertos (2) e (3)) se configura como uma “organização da linguagem que possibilita que diferentes sentidos e significados sejam colocados em embate para a criação do novo” (Santiago, 2016, p. 30), pois objetiva, por meio das perguntas, a manifestação das concepções dos alunos, o que pode, em última instância, promover a produção do conhecimento.

Em terceiro lugar, identificamos 12 ocorrências da categoria “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”, conforme podemos observar a seguir.

- (4) Mônica: Então diz assim, na número 3: Look at the texts A and B and answer the questions. Letter “a”, a letra “a”, então. What kind of text are these? Justify your answer with elements from the texts. **Então vocês vão ter que ir lá na página 4 e olhar pros textos, tá? E identificar em que gênero textual eles se encaixam. É uma receita, é uma propaganda, é um texto informativo? É um anúncio? É um menu?**
Aluna D: Anúncio.
Mônica: Good! Anúncio de...?
Aluna D: Emprego.
- (5) Mônica: Na quatro, então, pessoal. Number four. What is the objective of these texts? What words indicate that? Então, qual é o objetivo desses textos? Já tá mais ou men... Vocês até já comentaram, já falaram, né? Então, **por que o texto foi escrito, né? Por que que foi publicado, foi escrito? Qual é o objetivo?** De cada um... Provavelmente vão ser os mesmos objetivos, né?
- (6) Mônica: **Lembrem que todos os textos têm um objetivo né. Ou informar, ou vender um produto ou serviço, né, oferecer vagas de emprego. Sempre tem objetivo.**

Nos excertos (4), (5) e (6), podemos observar que a professora utiliza essa prática argumentativa a fim de promover uma metacoscilência acerca do conceito de objetivo comunicativo de um gênero, por meio de perguntas que estimulassem a turma a refletir sobre essa questão. Nesse sentido, ao partir de uma perspectiva de gênero, Mônica não adota uma visão tradicional de ensino que se baseia em práticas mecanicistas de reprodução, tradução e memorização, mas sim na “compreensão da linguagem em uso em situações específicas de interação” (Pereira; Rodrigues, 2016, p. 39). Logo, podemos concluir que, ao focar na análise do gênero “anúncio de emprego” e em seu objetivo comunicativo, a professora promove uma prática pedagógica socialmente situada, uma vez que a abordagem por meio da perspectiva de gêneros contribui para desenvolver uma compreensão mais profunda e efetiva sobre a organização das diferentes práticas sociais existentes na sociedade, bem como para refletir acerca do uso da linguagem em cada uma dessas práticas sociais.

Em relação às categorias monológicas, destacamos a de “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, que teve o maior número de ocorrências (29, Quadro 3).

- (7) Aluno H: Hein, bota essa resposta na nove?
Mônica: **Não, não. Agora não... A nove já foi né.** Agora, letra “a” [da atividade 10]. In your opinion, why the company (in text B) used a similar image from this American symbol?
- (8) Mônica: Tá certo! I want you...
Aluna E: Fica...?
Mônica: **Want é o verbo querer.**

Essa categoria emergiu em momentos em que Mônica limita ou interrompe a participação dos alunos. No excerto (7), por exemplo, o fluxo argumentativo é cerceado pela professora. Já no excerto (8), ela fornece respostas aos alunos, mais especificamente, traduções a palavras ou frases. Nesse caso, em particular, os alunos não são incentivados a considerar, ponderar e/ou refletir sobre os possíveis significados das palavras e/ou frases em questão. Santiago (2016) denomina a prática em que os significados cristalizados são mantidos de “discurso autoritário”, pois “esse tipo de discurso não permite uma compreensão livre, ele tenta forçar um entendimento único e o indivíduo o aceita ou o recusa por completo; **ele é apenas transmitido**” (Santiago, 2016, p. 28, grifo nosso). Dessa forma, compreendemos que, em situações em que a interação se torna limitada ou interrompida, tanto pela restrição da mediação quanto pelo fornecimento de traduções e/ou respostas pelo professor, a participação dos alunos no processo argumentativo se torna reduzida ou mesmo inexistente.

A segunda categoria monológica mais recorrente foi a de “determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos”, com um total de 4 ocorrências. Essa categoria se refere a situações em que a professora define de antemão as possibilidades de resposta das atividades (excerto (9)), fator que inibe o processo reflexivo dos alunos acerca das ideias em pauta e impede o desencadeamento e/ou desenvolvimento das práticas argumentativas durante a aula.

- (9) Mônica: Onde geralmente as pessoas procuram por emprego, tá? Aí nós temos as opções: Magazines, directly at the companies, newspapers, book, internet... Or others e for example. Algum... Algumas dessas opções vocês conhecem? Conhecem as palavras?
Aluno B: Sim, mas procurar trabalho em livro?
Mônica: **Não, mas aí vocês vão escolher aonde geralmente...** Vocês vão marcar, tá? [...] **Aí vocês vão marcar qual é mais comum.** Pode ser mais de uma, né.

Essa predefinição se caracteriza como uma atitude “regressiva no sentido passivo, previsível, conformado e convencional dos contornos culturais” (Mateus, 2016, p. 44), na medida em que não propõe aos alunos o questionamento e a criticidade, mas recai em conclusões baseadas no senso comum. Em outras palavras, a interação e a mediação da professora se configuram como um processo transmissivo, em que ela é concebida como detentora do conhecimento, resultando na “passividade dos estudantes, tratando o conhecimento como algo a-histórico, apolítico e distanciado da experiência cotidiana das pessoas” (Ryckebusch, 2016, p. 126).

A terceira categoria monológica que emergiu do *corpus* foi a “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo”, com 3 ocorrências. De forma oposta à categoria dialógica “estímulo/utilização da língua-alvo”, em que a professora buscava utilizar majoritariamente a língua inglesa em seu discurso, a categoria de “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo” demonstra o afastamento do uso da língua inglesa pela professora (excerto (10), em negrito).

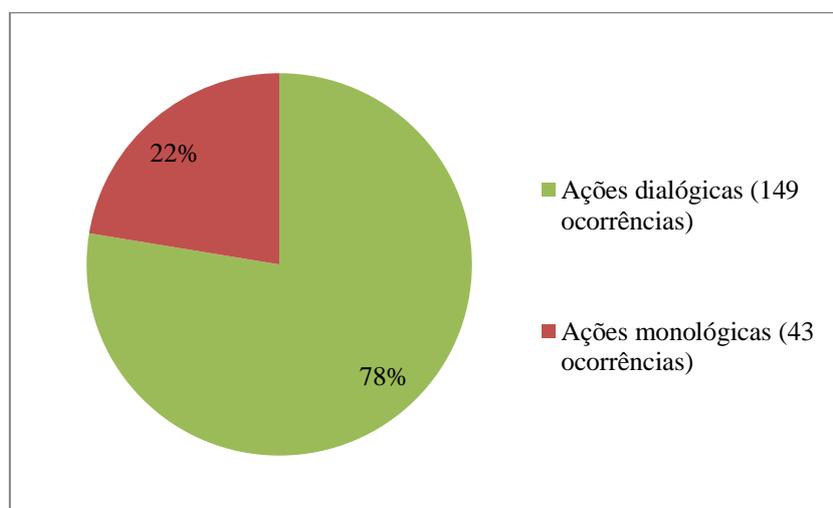
- (10) Mônica: Take a look at the texts. Então diz assim, na número 3: Look at the texts A and B and answer the questions. Letter "A", a letra "a", então. What kind of text are these? Justify your answer with elements from the texts. [...]
 Aí vocês têm nas opções né [aponta para a folha]. Lá nas opções... Recipe, job advertising, bill, news and menu. Antes de saber... Mesmo que vocês não saibam dizer em inglês... Vocês conseguem identificar o gênero?
 Aluno C: Ali pede elementos do texto. Eu posso colocar... Copiar e ver o que eu entendi traduzido? Por exemplo, we want you, nós queremos você, né? Eu coloc... Eu escrevo ali: we want you e coloco "nós queremos você".
 Mônica: Pode! Isso! [balançando a cabeça]. **Vocês podem escrever em português as palavras, tá?** [professora faz uma pausa para que os alunos escrevam]
 Vamos ver, então, pessoal? Pra passar pra próxima?

Nessa perspectiva, parece haver uma ruptura no processo argumentativo dialógico que estava em curso até o momento, alicerçado pela utilização da língua alvo. Inesperadamente, Mônica deslegitima o uso da língua inglesa ao afirmar que as respostas poderiam ser escritas em português. Destacamos que a prática monológica não se materializa apenas pelo uso da língua materna, uma vez que ela pode ser excelente recurso de aprendizagem dentro de uma perspectiva de ensino translíngua (Garcia; Johnson; Seltzer, 2017), na qual todo o repertório linguístico dos aprendizes é considerado como recurso de aprendizagem de diferentes práticas sociais. Todavia, no excerto em questão, parece haver uma ruptura desse fluxo argumentativo-dialógico que estava sendo construído nas duas línguas pelos participantes, pela orientação de uso da língua materna pela professora. A partir disso, a língua inglesa não aparece mais interligada à materna no processo interativo.

3.2 Eduardo: a linha tênue entre monologia e dialogia

De modo geral, ao longo das aulas no contexto B, a maioria das ações argumentativas desencadeadas por Eduardo se configuram como práticas dialógicas. A Figura 2, a seguir, ilustra a contabilização das ocorrências de ações dialógicas e monológicas durante essas aulas.

Figura 2. Contabilização das ações dialógicas e monológicas das aulas de Eduardo.



Fonte: Hartemink (2021).

No contexto de ensino B, a categoria dialógica com maior número de ocorrências foi a de “estímulo à participação de todos”, com o total de 51 ocorrências (Quadro 4), seguida pela categoria “estímulo/utilização da língua-alvo”, com 46 ocorrências, e pela “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, com 18 ocorrências. Dentre as categorias monológicas, temos “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, com 34 ocorrências, “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo”, com 6 ocorrências e, por fim, “estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização”, com 2 ocorrências. Vale ressaltar novamente que, devido às limitações de espaço, focaremos na análise das três categorias mais recorrentes.

Quadro 4. Ações argumentativas no contexto B.

| Categoria dialógica | Nº de ocorrências | Categoria monológica | Nº de ocorrências |
|---|-------------------|--|-------------------|
| Estímulo à participação de todos | 51 | Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta | 34 |
| Estímulo/utilização da língua-alvo | 46 | Falta de estímulo/não utilização da língua-alvo | 6 |
| Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia | 18 | Estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização | 2 |
| Análise dos diferentes posicionamentos | 17 | Determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos | 1 |
| Referência a temas relevantes ao contexto do aluno | 11 | | |
| Superação da visão de ensino como reprodução e memorização | 6 | | |
| Total | 149 | | 43 |

Fonte: Hartemink (2021).

Similarmente às ocorrências da categoria “estímulo à participação de todos” manifestadas no contexto A, nesse contexto a categoria também se materializa, majoritariamente, por perguntas. A maioria dessas perguntas são feitas para dar início a algum debate ou instigar e gerar a busca por respostas para o tema em questão. Algumas delas vêm imbuídas nos próprios enunciados das atividades, uma vez que a maioria dessas atividades foram estruturadas em forma de perguntas. Nesse sentido, quando o professor lê as perguntas, desencadeia uma problematização a fim de deliberar, em conjunto com os alunos, acerca do tema da atividade (excerto (11)).

- (11) Eduardo: Esse filme em questão... Esse filme em questão... **Vocês sabem de onde ele vem?**
Aluno C: Não.
Alunos: [falam ao mesmo tempo]
Aluno C: Quem quer ser um milionário? Nunca olhei esse filme.

Logo, as perguntas possuem um caráter dialógico na medida em que “têm poder não porque provocam respostas, mas na medida em que valorizam aqueles que respondem e fomentam suas possibilidades de gerar novas perguntas” (Mateus, 2016, p. 37). Nesse sentido, Eduardo estabelece uma relação dialógica, pois possibilita a expansão de significados ao estimular a participação reflexiva dos alunos. Portanto, concluímos que essa prática dialógica permite a criação de contextos, em que “mais pessoas sejam capazes de pensar criticamente, de refletir cuidadosamente e de se posicionar de forma articulada” (Mateus, 2013, p. 9, *apud* Mateus, 2016, p. 44).

A segunda categoria dialógica que emergiu do *corpus* foi “estímulo/utilização da língua-alvo”, com 46 ocorrências. Diferentemente do contexto A, Eduardo, no contexto B, elaborava intervenções linguísticas na língua alvo com mais frequência. Dessa forma, ele constantemente promovia o contato dos alunos com a língua inglesa e propiciava um processo reflexivo sobre os termos em inglês, na medida em que possibilitava que os alunos atribuíssem significado a esses termos (excerto (12)).

(12) Eduardo: **Western.**

Aluno D: O que que é Western?

Aluno C: Aventura, sei lá, alguma coisa do tipo?

Eduardo: [**desenha uma rosa dos ventos no quadro com os pontos cardeais em inglês**] **O que que é Western?**

Aluno B: Faroeste

Aluno C: Oeste.

Eduardo: [balança a cabeça em forma de confirmação] Very good!

Assim como afirma Sobroza (2008, p. 4), “na maioria das vezes, o espaço em sala de aula é o ambiente em que o aluno mais se vê em contato com a nova língua”. Nessa perspectiva, a estratégia do professor de utilizar um esquema visual da rosa dos ventos, com o objetivo de resgatar o conhecimento dos alunos, representa uma prática dialógica de ensino, uma vez que ele busca conduzir os alunos à elaboração de uma inferência acerca da conexão entre “West”, na rosa dos ventos, e “western movies”, no enunciado do exercício. Ao elaborar esse processo, o professor não traduz, nem fornece a resposta de antemão. Ao invés disso, cria possibilidades para que os alunos ponderem, levantem hipóteses e cheguem a conclusões sobre os significados em pauta.

A terceira categoria dialógica com maior número de ocorrências foi a de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, com 18 ocorrências. Tal categoria se refere a momentos em que o professor concorda e valida as intervenções dos alunos por meio de reforços positivos (excerto (13)) ou por meio de paráfrases de falas dos alunos como forma de ratificar as ideias destes (excerto (14)).

(13) Eduardo: Ator?

Aluna* e aluno*: [letra] B.

Eduardo: Como é que fala?

Aluno*: Actor.

Eduardo: **Actor! Very good!**

- (14) Aluno C: Ele retornou pra questão final lá... Retornou pra questão final pra tentar responder...
Eduardo: Tá! **Ele volta no outro dia pra responder a questão final...**

Consideramos que o ato de legitimar as contribuições dos alunos é de extrema importância, uma vez que promove “o diálogo colaborativo, orientado para que as diferentes vozes apareçam e sejam ouvidas em sua totalidade” (Ryckebush, 2016, p. 116). Diante disso, cria-se um espaço dialógico seguro, em que os alunos se sentem mais confiantes, haja vista que suas asserções são realmente validadas. Ademais, uma relação de confiança e responsividade é estabelecida entre professor e alunos, uma vez que o professor se coloca na posição de um mediador que assume o “compromisso em considerar como legítimas todas as vozes” (Mateus, 2016, p. 51) e que possui a “disposição em reconhecer o outro como aquele que sabe e que tem o que dizer” (Mateus, 2016, p. 51).

No que diz respeito às categorias monológicas, “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta” foi a categoria mais recorrente, com o total de 34 ocorrências. Tal categoria está relacionada aos momentos em que o professor adota uma postura mais autoritária, na medida em que não possibilita a abertura ao diálogo (excerto (15)).

- (15) Eduardo: Beleza. Number three [...] Relacione as palavras associadas ao mundo do cinema em português e em inglês. **Vocês têm one minute.**
Aluno*: Oh, sor... Cinema é o “e”?
Aluno B: É! Eu acho que é mesmo, piá!
Eduardo: **Só associar a letra.**

Nesse caso específico, Eduardo perde a chance de instaurar o processo argumentativo dialógico e estabelecer uma interação com os alunos em detrimento da finalização da atividade. Contrariamente, ele poderia ter mediado o processo de realização da atividade, por meio de questionamentos, problematizações e mobilização de conhecimentos prévios dos alunos. Dessa forma, é possível que “diferentes sentidos e significados sejam colocados em embate para a criação do novo e para o rompimento de significados cristalizados” (Santiago, 2016, p. 30).

Em segundo lugar, destacamos a categoria de “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo”, com 6 ocorrências. Essa categoria remete a casos em que parece haver um abandono ou tangenciamento da utilização da língua-alvo e ruptura no processo argumentativo por meio do enfoque e uso da língua portuguesa (excerto (16)).

- (16) Eduardo: Vamos lá! Number two [bate palmas uma vez] Number two [sinaliza o número dois com os dedos] Na página dois. Marque o tipo de filme que você mais assiste. **Os tipos estão em inglês, mas eu acredito que vocês vão reconhecer facilmente.** Ahn... Detalhe...
Eduardo: Romantic comedy...
Aluno B: Comédia romântica, né?
[...]
Eduardo: Action movies.
Aluno C: Ação.
[...]
Eduardo: O último! “Thrillers”. E aqui é uma palavra... Uma palavra que não é cognata. É uma palavra que não se parece com o português. **Thriller são os suspenses.**
Aluno B: Suspense é só pra dar medo no cara, sor. Terror é canal, mas suspense não.

Como podemos observar no excerto (16) acima, Eduardo estava realizando a leitura dos enunciados de uma atividade que requeria aos alunos que estes marcassem as opções de gêneros de filmes que assistiam. Essa leitura foi feita majoritariamente em inglês, uma vez que no início do excerto, o professor afirma que os alunos conseguiriam reconhecer. Eduardo, então, lê as nove opções (“romantic comedies”, “western”, “action movies”, “horror movies”, “dramas”, “adventure movies”, “comedies”, “documentaries” e “thrillers”) da atividade em questão e, em conjunto, a turma levanta hipóteses e deduz possíveis significados dessas palavras. No entanto, ao final do excerto, o professor parece descontinuar o processo (Thriller são os suspenses.) que havia se instaurado até então, em que o foco era a colaboração e o espaço para que os alunos opinassem e se engajassem na atividade.

Nesse sentido, ao fornecer a tradução do gênero “thrillers”, o professor perde a oportunidade de explorar e utilizar efetivamente a língua inglesa ao perguntar se algum aluno já havia ouvido esse termo ou o conhecia de algum outro contexto. Embora Eduardo utilize a metalinguagem e, dessa forma, acione o caráter epistêmico em seu discurso, a criação de conexões com o conhecimento prévio que a turma pode possuir sobre o assunto se torna impossibilitada. Além disso, a recorrência de práticas dessa natureza pode levar o aluno a construir a crença de que não é capaz de entender enunciados ou elaborar respostas em inglês, suposição que vai de encontro ao que Eduardo menciona no início do excerto (Os tipos estão em inglês, mas eu acredito que vocês vão reconhecer facilmente).

Em terceiro lugar, “estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização” foi a terceira categoria monológica que emergiu do *corpus*, com 2 ocorrências. Tais ocorrências se referem a situações em que o professor assume uma postura mais tradicional e mecanicista. No excerto (17), a seguir, Eduardo e a turma iniciam a realização da última atividade da unidade didática, em que os alunos deveriam criar um quiz interdisciplinar por meio da plataforma *Kahoot*⁴. A proposta foi dividida em 4 etapas: a) elencar duas disciplinas; b) elaborar 5 questões sobre cada disciplina de múltipla escolha, o que totalizaria 10 questões; c) elaborar a versão em inglês dessas questões, com o auxílio do professor e/ou dicionários; e, por fim d) inserir as questões no site *Kahoot* durante a aula no laboratório de informática da escola para aplicação do quiz para a turma.

(17) Eduardo: Então... Alguns grupos já terminaram de fazer, né... As 10 perguntas sobre duas ou três disciplinas, né... Qualquer disciplina, tá... E a gente tá passando para o site Kahoot. Na sexta-feira, a gente já passou as perguntas do Aluno*, de vocês também [aponta para um grupo], né. Só não sei se vocês tinham...

Aluno*: Falta o []

Eduardo: Conseguiu trazer?

Aluno*: Trouxe, trouxe.

Eduardo: Beleza! Então, nesse primeiro momento, a gente vai terminar de colocar no site e no final, a gente vai... Vai fazer o teste das questões. Se alguém que não estava na aula, quiser participar... Tem as tuas também, né. [aponta para um aluno] Beleza! Ahn... Pessoal, **pra**

⁴ Segundo informações de seu website, o *Kahoot* é definido como uma ferramenta didática e digital baseada em jogos, mais especificamente, *quizes* digitais, isto é, testes de múltipla escolha sobre algum tópico ou disciplina curricular.

facilitar, pra tornar mais rápido, eu mesmo vou... Vou colocar no site. Só preciso que vocês me tragam a folha com as questões. E, no final, acredito que hoje vai dar tempo de fazer tudo, a gente testa todas elas. Okay? Tranquilo? Então, vou pedir pra vocês trazerem [aponta para dois grupos de alunos] as questões e let's go!

Tais práticas que, inicialmente, poderiam ter desenvolvido a autonomia e o letramento digital dos alunos, são minimizadas quando Eduardo toma para si a função de incluir as questões da turma na plataforma *Kahoot*. Dessa forma, o professor não possibilita o contato dos alunos com o meio tecnológico. Em contrapartida, Eduardo adota uma atitude tradicional e monológica, que remete ao professor como figura central da aula, pois todas as tarefas são assumidas por ele. Tal atitude não permite que os alunos se engajem e desenvolvam suas próprias formas de realizar a atividade. Segundo Ryckebush (2016, p. 118), “se a centralidade das decisões [...] e as expectativas do que se quer ensinar-aprender forem mantidos nas mãos dos professores, manter-se-á o cerceamento à participação [...] dos alunos”. Nesse sentido, a participação e a colaboração não são estimuladas, bem como as capacidades dos alunos não são desenvolvidas.

Conclusão

Em síntese, podemos concluir que os professores participantes ancoraram seus processos de ensino, majoritariamente, em práticas dialógicas durante as aulas que compuseram o *corpus* de análise do estudo: 65% (72 ocorrências) no contexto A e 78% (149 ocorrências) no contexto B. Entre as condutas dialógicas adotadas por Mônica (contexto A), temos as três mais recorrentes, a saber, “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, estímulo à participação de todos” e “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”, seguidas pelas demais atitudes dialógicas: “estímulo/utilização da língua-alvo”, “análise dos diferentes posicionamentos” e “referência a temas relevantes ao contexto do aluno”. Entre as atitudes dialógicas assumidas por Eduardo (contexto B), as três mais recorrentes foram “estímulo à participação de todos”, “estímulo/utilização da língua-alvo” e “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, seguidas pelas demais condutas dialógicas: “análise dos diferentes posicionamentos”, “referência a temas relevantes ao contexto do aluno” e “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”.

Em contrapartida, entre as ações monológicas de ensino, temos, no contexto A, de Mônica: “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, “determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos” e “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo”, como as três posturas mais recorrentes, seguidas pela “defesa do caráter canônico dos temas discutidos”, e pelo “estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização”. Já no contexto B, de Eduardo, temos “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo” e “estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização” como as três ações monológicas mais recorrentes, seguidas pela “determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos”.

LINHA D'ÁGUA

Nessa direção, argumentamos que a participação desses professores em um programa de formação continuada de caráter crítico-colaborativo reflexivo e multiletrado para EJA (Brum, 2019) pode ter colaborado para revisitarem seus papéis em sala de aula, assumindo posicionamentos mais dialógicos. Vale ressaltar também o papel da etapa de elaboração do material didático no âmbito do programa de formação continuada. É possível afirmar que, uma vez que o material foi elaborado em colaboração, voltado para temáticas do interesse dos alunos e ancorado na perspectiva dos Multiletramentos, que considerou a abordagem de diversos gêneros e conteúdos contextualizados, esse fator pode ter colaborado para o desenvolvimento de práticas argumentativas mais dialógicas em sala de aula. Como defendem Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 147), as “pedagogias dos letramentos críticos são organizadas em torno da voz dos alunos” e, nesse sentido, instaurar espaços mais dialógicos de negociação em sala de aula, em última instância, significa afiliar-se a princípios democráticos de ensino que constituem a cidadania.

Financiamento

Patricia Streppel Hartemink agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa “O processo argumentativo construído em um programa de formação continuada multiletrada com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (nº do processo: 88882.427999/2019-01).

Referências

- BRUM, M. H. *Formação continuada de professores de língua inglesa: em busca de uma prática pedagógica multiletrada para a EJA*. 2019, 269f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- BRUM, M. H. *Representações de interdisciplinaridade por professores da rede pública ao longo de uma formação continuada*. 2015, 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- COMPIANI, M. *As Geociências no ensino fundamental: um estudo de caso sobre o tema “A formação do universo”*. 1996. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.), M. *The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design*. London: Palgrave, 2015.
- DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. O Papel do Professor na Construção Discursiva da Argumentação em Sala de Aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 350-357, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300009>.
- GARCIA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon, 2017.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

LINHA D'ÁGUA

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. New York / London: Routledge, 2014.

HARTEMINK, P. S. *O processo argumentativo construído em um programa de formação continuada multiletrada com professores da educação de jovens e adultos (EJA)*. 2021. 303f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

KATANZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

LEITÃO, S.; CASTRO, J. L. G. Argumentação de crianças do Primeiro Ano Fundamental sobre temas curriculares In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (org.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 205-237.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, p. 13-46, 2011.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pro-Posições* (Unicamp), v. 18, p. 75-92, 2007.

LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LIBERALI, F. C. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F. C. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATHEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 63-78.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 13-26.

MATEUS, E. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 35-61. 2016.

NININ, M. O. *Da Pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para a expansão dialógica: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar*. 2 ed. Campinas, São Paulo. Pontes Editores, 2018.

NININ, M. Padrões de colaboração e argumentação: uma perspectiva crítica para análise do desenvolvimento de educadores. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATHEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 175-204.

OLIVEIRA, E. G. A argumentação na Antigüidade. *Signum* – Estudos da Linguagem, n. 5, 2002, p. 201-214.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. In: SILVA, W.; LIMA, S. P.; MOREIRA, T. M. (orgs.) *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 25-46.

PLANTIN, C. *L'argumentation*. Paris: Seuil, 1996.

RYCKEBUSH, C. G. “Roda de conversa” na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATHEUS, E.; GUERRA, M. (org.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 113-144.

SANTIAGO, C. Argumentação: a retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (org.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15-33.

SILVERMAN, D. *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. Great Britain: Sage Publications, 2001.

SOBROZA, L. S. Aquisição x Aprendizagem da língua estrangeira. *Linguagens e Cidadania*, v. 10, n. 1, jan./jun., p. 1-20, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5902/1516849228276>.

VAN EEMEREN, F. H., GROOTENDORST, R., HENKEMANS, F. S.; A. F., BLAIR, J.A., JOHNSON, R. H., KRABBE, E. C.W. et al. *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2009.

VARGAS, G.; LEITÃO, S. Ações epistêmicas na argumentação entre pares em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *Argumentação na sala de aula: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, p. 153-182, 2011.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1978; p. 57

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*, tomo II. 2ed. Madri: Visor, 2001.

Artigo / Article

Multiletramentos no ensino de argumentação emancipadora

Multiliteracies in the teaching of emancipatory argumentation

Júlio César Dantas de Araújo 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
juliodca@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-5856-0447>

Glícia Azevedo 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
glicia.azevedo@ufrn.br
<https://orcid.org/0000-0001-6489-2122>

Débora Praxedes Morais 

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
debora.praxedes.010@ufrn.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-5565-320X>

Recebido em: 01/05/2023 | Aprovado em: 24/07/2023

Resumo

As práticas comunicativas da sociedade contemporânea requerem usos sociais da língua(gem) que ressignificam a leitura e a escrita convencionais. Nessas práticas, incluem-se situações em que, para agir no mundo em busca de garantia de direitos, precisamos argumentar. Cientes da necessidade de investimento nessas práticas, este artigo analisa a potencialidade dos multiletramentos no ensino de argumentação como prática social emancipadora, viabilizado por um projeto de letramento (PL) desenvolvido em uma turma do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública norte-rio-grandense. Para tal, utilizamos um recorte dos dados focalizado na rede de atividades e de gêneros discursivos que emergiu no desenrolar do citado PL. Os resultados da análise sinalizam tanto para a ressignificação das práticas de ler, escrever, escutar, falar e oralizar textos impressos, digitais, multissemióticos, multimidiáticos quanto para o potencial dos multiletramentos para transformar professoras e estudantes em agentes que argumentam com vistas a mudanças sociais, ponto central no ensino de argumentação em uma perspectiva emancipadora.

Palavras-chave: Argumentação • Prática Social • Projeto de Letramento • Ensino-Aprendizagem • Anos Iniciais

Abstract

Communicative practices in contemporary society require a social use of language that presents another meaning to conventional reading and writing practices. Within these practices, there are situations in which it is necessary to argue to have an active role in the world while searching for the assurance of rights. By acknowledging the need to invest in those practices, this article analyzes the potential of multiliteracy in teaching argumentation as an emancipatory social practice. This became possible thanks to the literacy project (LP) which was developed in a 5th-grade class at a public elementary school in Rio Grande do Norte. To do so, we utilized part of the data that focused on the activities and discursive genres that arose in the development of the LP. Results from the analysis point to both the transformation of the meaning of reading, writing, listening, and speaking practices as well as the oral production of printed, digital, multisemiotic, multimedia texts and to the multiliteracy potential to transform students and educators into agents that argue considering the social variations, focal point in teaching argumentation through an emancipatory perspective.

Keywords: Argumentation • Social Practice • Literacy Project • Learning and Teaching • Elementary School

Considerações iniciais

A discussão em torno de propostas de ensino da argumentação tem levado pesquisadores da linguagem (Linguística Aplicada, Linguística, Letras, Estudos da Linguagem, principalmente) a considerarem as práticas de multiletramentos alinhadas aos interesses dos estudantes em seus contextos socioculturais como uma forma de incentivá-los a vivenciar a argumentação para agir socialmente em busca de garantia de direitos. Nesse processo, o desenvolvimento de práticas de leitura, escrita, oralidade e escuta são cada vez mais significativas.

Esse trabalho pressupõe a compreensão da multiculturalidade em que estamos mergulhados (professores, pesquisadores, estudantes e agentes externos à escola) e a multiplicidade de linguagens, modalidades e semioses dos textos contemporâneos em circulação. Desse pressuposto, duas implicações decorrem: a primeira é abrir-se para um processo de ensino-aprendizagem que agrega a produção de textos (orais, escritos, multimodais) e, obviamente, a leitura de imagens, sons, vídeos, entre outras formas de linguagem que caracterizam o mundo multicultural do qual a escola faz parte; a segunda é desenvolver COM¹ os estudantes um trabalho que, na maioria das vezes, vai além da sala de aula e da escola, porque mira a ação social, não se restringindo a práticas didáticas.

¹ O uso de caixa alta na preposição "COM" enfatiza a horizontalidade do processo de ensino e aprendizagem, ressaltando que tanto o educador quanto os educandos estão ativamente envolvidos na troca de conhecimentos e experiências.

Nessa proposta, ler, escrever, escutar, falar não são atividades desenvolvidas para que os estudantes comprovem que aprenderam o que o professor ensinou na aula de Língua Portuguesa. São bem mais do que isso. São práticas que resultam de reflexão coletiva (desenvolvimento do pensamento crítico e criativo) e da análise de situações-problema específicas para o planejamento de reações, que exigem a vivência da argumentação, com vistas a mudanças que venham ao atendimento de interesses do grupo.

Entendemos que essa proposta de ensino de argumentação, focada na prática social, tem a particularidade de salientar uma perspectiva emancipadora, conforme defendem Azevedo & Piris (2023). Além disso, defendemos que essa proposta é viabilizada pelo modelo didático que subjaz os projetos de letramento (Kleiman, 2000; Tinoco, 2008).

Isso posto, para contribuir com a reflexão em pleno desenvolvimento sobre essa proposta de ensino de argumentação, neste artigo, analisaremos um recorte de dados de uma pesquisa de Mestrado (Araújo, *no prelo*) que nos permite vislumbrar a potencialidade dos multiletramentos na transformação de professora e estudantes em agentes que argumentam para agir socialmente e, assim, provocar mudanças sociais.

Essa análise está ancorada nos estudos de letramento de vertente sociocultural (Kleiman, 1995); na pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000), nos estudos de argumentação interacional (Plantin, 2008; Grácio, 2013) e na proposta de ensino de argumentação como prática social (Azevedo; Tinoco, 2019) de perspectiva emancipadora (Azevedo; Piris, 2023).

Assim sendo, organizamos este artigo em cinco seções: nesta primeira, tecemos considerações iniciais sobre a proposta deste artigo; na segunda, apresentamos alguns princípios do ensino de argumentação como prática social emancipadora; em seguida, detalhamos aspectos metodológicos da pesquisa de mestrado, da qual fizemos um recorte para a seção de análise deste artigo; na quarta, analisamos potencialidades dos multiletramentos no ensino de argumentação emancipadora; por fim, na quinta, apresentamos as considerações finais.

1 Princípios da proposta de ensino em foco

A proposta de ensino de argumentação como prática social emancipadora se fundamenta em três vértices teóricos: (i) estudos de letramento de vertente sociocultural; (ii) estudos da argumentação interacional; (iii) educação crítica e emancipadora. Desse encontro epistemológico, surgem princípios que parametrizam essa proposta e, neste artigo, trataremos de dois deles.

O primeiro é a **prática social**. Defendemos que o processo de ensinar e aprender é contínuo (para toda a vida), multidirecional (professores aprendem, estudantes também ensinam e, por vezes, agentes externos precisam compartilhar seus conhecimentos em sala de

aula para que todos aprendam) e não se restringe a exercícios analíticos de compreensão de conteúdos, pois, para apresentar sentido e relevância, precisa ter, como ponto de partida e de chegada, a prática social. É isso que pode gerar a apropriação de saberes e fazeres, bem como a mobilização deles para as demandas da vida.

Nesse sentido, tomar a prática social como princípio implica vivenciar ações sociais significativas para ensinantes e aprendentes. Nessas ações, professores e estudantes, juntos, desenvolvem a reflexão, o pensamento crítico, práticas de leitura, escuta, escrita, oralidade, análise linguístico-semiótica em uma metodologia de trabalho ancorada na racionalidade das etapas a serem executadas para que sejam atingidas metas estabelecidas pelo grupo.

Essa compreensão encontra respaldo em Cope & Kalantzis (2000), ao defenderem a ideia de que lidamos com multiletramentos nas práticas situadas; ou seja, para agir socialmente, não basta saber ler e escrever, precisamos explorar múltiplas linguagens e formas de representação, desenvolvendo (re)ações a práticas de linguagem que exigem de nós participação ativa e que, assim, podem nos abrir brechas para transformações sociais. Todavia, para que isso ocorra em uma proposta de ensino, há de se conquistar o engajamento dos estudantes e, para tanto, é preciso “[...] partir de uma base de interesses dos alunos” (Cope; Kalantzis, 2000, p. 238).

Temos, nesse ponto, um grande desafio. As práticas de linguagem da contemporaneidade têm uma dinâmica acentuada. Logo, o trabalho com a prática social requer do professor a abertura para aprender a lidar com uma multiplicidade de linguagens, modalidades e semioses, próprias dos textos em circulação², e o professor pode não ter domínio sobre a maioria deles. Porém, a atitude de aprender com seus estudantes revela a humildade intelectual dos grandes mestres, a exemplo de Paulo Freire.

O segundo princípio é o compromisso com a **perspectiva emancipadora**. Em outras palavras, cientes de que nem toda prática social se pauta no estímulo à liberdade de pensamento e de expressão, no exercício da ética, na inclusão social, não basta defender uma proposta didático-pedagógica que se afine com as práticas sociais da contemporaneidade. É preciso explicitar nosso compromisso com uma perspectiva ideologicamente alinhada com a busca (diária, contínua, incessante e vigilante) pelo pleno exercício dos direitos humanos, angariados mediante processos democráticos de agentes sociais.

Essa perspectiva, fundamentada nos estudos de Freire (2018), é um princípio inegociável. E isso se justifica, sobretudo, porque, desde o golpe de 2016, vivenciamos eventos em que direitos há muito conquistados pelos brasileiros passaram a ser negligenciados em decorrência de práticas econômicas, políticas e culturais que subjugam a classe trabalhadora e

² É nessa direção que Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Gunther Kress, entre outros pesquisadores do Grupo de Nova Londres (GNL), lançaram, em 1996, um manifesto, intitulado “Pedagogia dos Multiletramentos”, em que destacam a necessidade de contemplar os letramentos emergentes na sociedade contemporânea.

a população menos abastada. Apenas a título de ilustração, pensemos em quantas mortes poderiam ter sido evitadas se, no Brasil, vacinas contra Covid-19 tivessem sido compradas assim que houve a primeira oportunidade para isso. Em março de 2023, nosso país registrou mais de 700 mil mortos cuja causa-mortis é Covid-19; deveria ser também o negacionismo da ciência e a fragilização das instituições de pesquisa.

Entendemos, portanto, que a luta de Paulo Freire para desenvolver no Brasil uma “educação para esperar” implica trazer para o centro do trabalho escolar a prática social que envolve a lida com diferentes linguagens como ferramenta de luta, resistência e engajamento em causas sociais. Isso significa, conforme afirmam Azevedo & Piris (2023), assumir um trabalho que parta “[...] da crítica, da reflexão e do diálogo acerca da própria realidade, com vistas ao agenciamento para a transformação do ser humano e da sociedade”.

Nesse cenário, a proposta de ensino de argumentação emancipadora emerge da problematização coletiva da realidade e da consequente construção do raciocínio lógico, do pensamento crítico e ético dos sujeitos no ato de argumentar em busca da emancipação. Essa proposta, segundo Azevedo & Tinoco (2019, p. 24), envolve atividades que estimulam a “[...] interpretação da realidade (perspectiva cognitiva e linguística), de análise de argumentos favoráveis e contrários a uma posição social (perspectiva lógica e crítica) e se alinha à perspectiva emancipadora, cujos eixos são “criticidade, reflexividade e dialogicidade em situações de ensino e aprendizagem” (Azevedo; Piris, 2023, p. 85).

Defendemos que esses princípios de ensino de argumentação emancipadora, ao parametrizarem o trabalho em sala de aula, podem desenvolver a competência geral 7, em conformidade com o que determina a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 18): “[...] 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 e a consciência socioambiental [...]”.

Com efeito, não há como desenvolver a competência geral 7 da forma que ela está na BNCC com um ensino que se restrinja a exercícios analíticos de identificação de tese, estratégias argumentativas e problemas de argumentação em artigos de opinião ou outros gêneros discursivos tomados como majoritariamente argumentativos. A mobilização dessa competência e a ativação das habilidades a ela relacionadas requerem um ensino que envolva a construção de posicionamentos críticos, a partir de informações confiáveis (e isso significa, inclusive, aprender a identificar – e não compartilhar – *fake news*), bem como a apresentação de evidências convincentes para apoiar seus posicionamentos nas práticas sociais vivenciadas, respeitando seus interlocutores (o que não significa pressupor que qualquer opinião seja plausível) e promovendo valores éticos, de modo a exercer livremente o seu direito de expressão e participação ativa na sociedade, inclusive combatendo negacionismos e preconceitos de diferentes naturezas.

É assim que entendemos essa proposta de ensino de argumentação emancipadora. Trata-se de um trabalho vivencial, comprometido com a defesa de direitos, com a resolução de conflitos na vida cotidiana e com a emancipação social por meio da apropriação de trâmites que podem envolver tanto a esfera pública quanto a vida privada.

Além dos estudos de letramento de vertente sociocultural e da educação emancipadora, também se configuram como vértice teórica dessa proposta de ensino os estudos de argumentação interacional (Plantin, 2008; Grácio, 2013). Nesses estudos, a argumentação é compreendida como uma prática social que ocorre em contextos específicos, nos quais as pessoas se comunicam na intenção de defender seus pontos de vista, de construir consensos ou de perpetuar conflitos. Devido a isso, para Plantin (2008), a argumentação interacional não é apenas uma questão de lógica formal do ato de argumentar, mas também um conjunto de habilidades linguísticas e de interação social.

Essas três vertentes vêm ao encontro de um conceito que nos é caro na proposta de ensino de argumentação que estamos defendendo: o de “projeto de letramento” (PL) (Kleiman, 2000). O PL pode ser pensado como um conjunto de atividades que buscam levar em conta as características e as necessidades dos alunos, bem como as demandas e as possibilidades do meio em que estão inseridos. Do PL, subjaz um modelo didático (Tinoco, 2008) alternativo às práticas de letramento tradicionais, no intuito de valorizar a experiência reflexiva e colaborativa dos estudantes em relação às práticas de leitura, escuta, escrita e oralidade, além contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de participar ativamente na sociedade em que vivem.

2 Percurso metodológico

O recorte de dados que apresentamos neste artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado (Araújo, *no prelo*), de natureza interventiva e abordagem qualitativo-interpretativista, desenvolvida na área da Linguística Aplicada, especificamente na linha de pesquisa “Letramentos e Contemporaneidade”.

Nessa pesquisa, foi desenvolvido o PL “Meu bairro, meu ambiente” com a participação de diferentes agentes: a professora do 5º ano, seus estudantes e o coordenador pedagógico (pesquisador) de uma escola pública do município de Parnamirim, cidade da região metropolitana de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte. Além desses agentes internos, o citado PL requereu a participação dos seguintes agentes externos: técnicos da Secretaria de Meio Ambiente e Urbanismo (SEMUR); Secretaria de Tributação (SEMUT); Secretaria de Limpeza Urbana (SELIM); Prefeitura e Câmara Municipal.

As ações desse PL se dividem em dois itinerários: o formativo e o interventivo. Quanto ao itinerário formativo, ele teve início com a promoção de encontros de formação entre o pesquisador e as professoras envolvidas, nos quais houve a leitura e a discussão de textos que abordam a concepção dialógica de linguagem e conceitos dos estudos de letramento de vertente

sociocultural. Além disso, também foram realizadas sessões de planejamento pedagógico com o objetivo de (re)organizar as ações do PL. No itinerário interventivo, foram desenvolvidas diferentes práticas de linguagens na (e além da) escola. Esse itinerário integrou, às atividades escolares, ações externas, ou seja, ações na circunvizinhança para a ampliação do universo dos alunos, principalmente no que concerne a agir no mundo por meio de práticas sociais da linguagem. A soma das atividades desses dois percursos está apresentada na figura 1.

Figura 1. Projeto de letramento “Meu bairro, meu ambiente”



Fonte: Araújo (no prelo)

Das dez ações que constam na figura 1, o recorte de dados feito para este artigo focaliza duas: (i) mostra digital de fotografias; (ii) oficina de letramento. A mostra digital de fotografias teve o objetivo de identificar uma situação-problema a partir da qual o PL se desenvolveria; já a oficina de letramento cumpriu dois objetivos: escrever uma versão inicial da carta de solicitação de informações à SEMUR a respeito da situação-problema identificada e, a partir da compreensão da complexidade das ações a serem desenvolvidas, proceder à reescrita dessa carta; enviar a versão final da carta coletiva para a plataforma Parnamirim Digital.

3 Potencialidades dos multiletramentos no ensino de argumentação emancipadora via PL

Para a realização da Mostra Digital de Fotografias, as professoras, o pesquisador e os estudantes do 5º ano fizeram uma aula-passeio (Freinet, 2004): uma caminhada pelos quarteirões próximos à escola com o objetivo de identificar situações-problema presentes na

circunvizinhança. Nesse percurso, os envolvidos registraram, por meio de fotografias tiradas com seus smartphones, as paisagens do caminho pelo qual cotidianamente passam, mas nem sempre “enxergam” com olhos investigativos.

Após os registros fotográficos, organizaram uma exposição que culminou na Mostra Digital de Fotografias (ver figura 2), exibida em sala de aula e compartilhada nas redes sociais da escola, incluindo Instagram, Facebook e grupos de WhatsApp.

Figura 2. Mostra digital de fotografias



Fonte: Araújo (no prelo)

Na figura 2, aparece em destaque, no lado superior esquerdo, o nome escolhido para a mostra digital de fotografias: “Rosa dos Ventos entre Telas”. Esse nome faz alusão ao bairro, que se chama “Rosa dos Ventos” e, metonimicamente, recupera uma parte do aparato tecnológico – as “telas” – utilizado pelos alunos. Além disso, a ideia de construção de diferentes perspectivas de olhar para cenas de um mesmo caminho favorece o uso da preposição “entre”, que evoca o vislumbamento crítico a que, ENTRE as telas dos celulares desses alunos, foi possível chegar.

Quanto à seleção de imagens para a capa que conta na figura 2, é interessante observar a diferença de ângulos e de ambientes selecionados. Porém, para ampliar a leitura das imagens capturadas durante a aula-passeio, foi inserido um QR code que permite o acesso à conta de Instagram da instituição escolar. Através desta plataforma virtual, é possível visualizar as demais fotografias da mostra em questão.

Das atividades que culminaram para essa mostra de fotografias, queremos destacar duas potencialidades. A primeira se refere ao fato de que fotografar o caminho que todos os dias percorrem representa uma forma de colocar em perspectiva os problemas que nesse caminho

existem e, por vezes, são naturalizados. Essas produções multimidiáticas favorecem o desenvolvimento do PL e, nele, o ensino de argumentação emancipadora com vistas ao desenvolvimento de uma prática transformadora. Vemos, nisso, um “movimento pedagógico” dos multiletramentos.

A segunda potencialidade consiste em aprender a lidar com edição e compartilhamento desses registros autorais em plataformas digitais. Isso envolve a combinação de recursos multimodais e multissemióticos, que precisam ser combinados com o grupo para que o resultado seja satisfatório para todos.

Esses achados alinham-se com os estudos de Kleiman (1995; 2000), que enfatizam a importância de considerar as dimensões sociais e culturais das práticas de letramento no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a natureza colaborativa dessas práticas pode promover o senso de comunidade e incentivar o pensamento crítico, ambos essenciais para o desenvolvimento de cidadãos engajados. De fato, a criação de oportunidades que estimulem a sensibilidade dos alunos em relação ao mundo digital é uma das práticas que se fundamenta na pedagogia dos multiletramentos.

Feita a mostra de fotografias, uma ação em que alunos e professores foram além dos muros da escola para desenvolver práticas pedagógicas significativas, os estudantes elegeram, como objeto de investigação, um terreno abandonado (ver figura 3). Localizado a uma distância de 500 metros da escola, esse terreno apresentava sinais evidentes de negligência e de abandono. Embora a área já fosse utilizada pelos alunos como um campo de futebol improvisado, era marcada por vegetação, detritos, lixo e água residual, o que representava um ambiente insalubre e pouco seguro. A escolha desse local foi motivada pela escassez de áreas de lazer na vizinhança, o que limitava as opções de atividades recreativas para a comunidade.

Figura 3. Assunto em questão e perspectivação

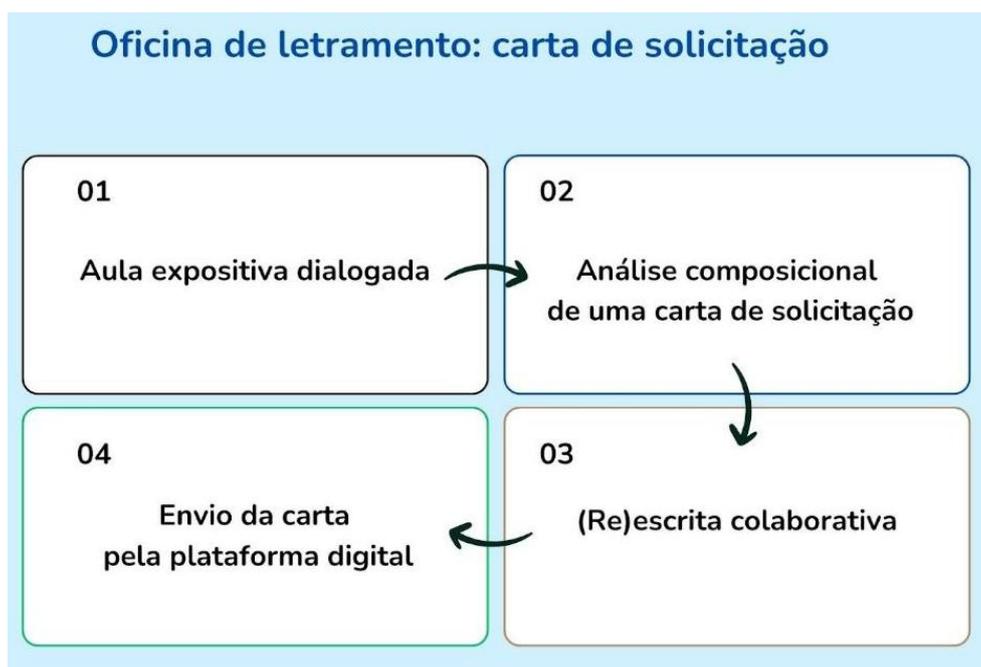


Fonte: Araújo (no prelo)

Diante da falta de um espaço público de lazer no bairro, os agentes internos (professoras, pesquisador e estudantes) elegeram um assunto em questão: “seria possível transformar o espaço do terreno abandonado, que está causando danos ao meio ambiente, em uma área de lazer?”. Responder a essa pergunta passou a ser alvo do interesse do grupo. Para tanto, algumas reflexões surgiram: “não será possível transformar o terreno em área de lazer se ele for privado”; “se o terreno for público, será necessário um estudo pelo governo municipal para viabilizar a construção da área de lazer”. Conforme podemos identificar, posicionamentos diferentes passaram a ocupar o horizonte de interação do grupo.

A partir disso, a Secretaria de Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano (SEMUR) do município foi acionada para buscar informações que pudessem confirmar a situação do terreno. Esse acionamento só foi possível depois de realizada a oficina de letramento (ver figura 4) para a escrita e a reescrita da carta de solicitação e para o envio digital da versão final dessa carta. Essa oficina oportunizou novas aprendizagens para todo o grupo, uma vez que exerceram práticas de cidadania crítica e participativa e via plataforma digital.

Figura 4. Esquema da oficina de letramento



Fonte: elaborada pelos autores.

A figura 4 apresenta a organização da oficina de letramento, desenvolvida em quatro momentos distintos: (i) no primeiro, houve uma aula expositiva dialogada, em que foram discutidos dois artigos (um da Constituição Federal Brasileira e outro do Estatuto da Criança e do Adolescente), que afirmam os direitos das crianças em relação ao lazer; (ii) no segundo, houve a análise da estrutura composicional de uma carta de solicitação; (iii) no terceiro, os estudantes foram divididos em duplas para a escrita da primeira versão da carta, que foi

posteriormente reescrita coletiva e colaborativamente, com a professora atuando como escriba, e, posteriormente, digitada pelo pesquisador, constituindo-se a terceira (e última) versão, conforme vemos na figura 5.

Figura 5. Terceira versão da carta de solicitação

Parnamirim, 14 de outubro de 2022

À Srª. Yasmin da Silva Rodrigues,

Nós, professores e alunos do 5º A da Escola Municipal Profª. Alzelina de Sena Valença, localizada à Rua Joel Imperador, 72 – Rosa dos Ventos, Parnamirim/RN, vimos por meio desta carta, **solicitar informações e providências a respeito de um terreno com sinais de abandono à 500m da escola. O terreno está situado na esquina da Rua São Vicente e vizinho à casa de número 2205 da Rua Lindalva Santiago no bairro de Rosa dos Ventos.**

Acontece que o terreno tem servido como depósito de lixos e entulhos, causando danos ao meio ambiente e à saúde dos moradores. O terreno também é usado por crianças e adolescentes como campo de futebol e os moradores dizem que ele está abandonado por questões judiciais devido à morte do proprietário. Nesse sentido, solicitamos que esta Secretaria do Meio Ambiente identifique junto à Tributação do município a titularidade do terreno e tome as devidas providências oficiais no intuito de garantir um espaço limpo e protegido para todos.

Desde já contamos com a colaboração desta Secretaria em atender nossa solicitação.

Atenciosamente, professores e alunos da turma do 5º ano A.

Fonte: Araújo, no prelo.

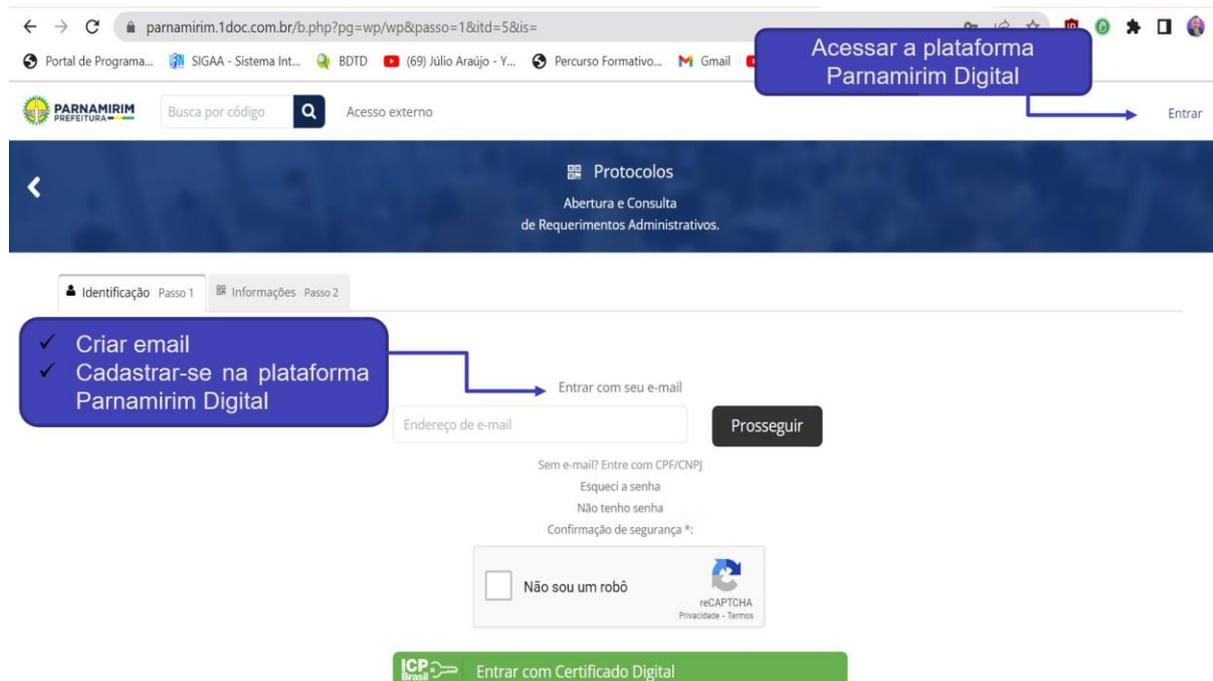
Fonte: Araújo (no prelo)

Todo o processo de escrita dessa carta até chegar à versão final demonstra a importância de se trabalhar a produção textual por meio da prática colaborativa e com clareza em relação às seguintes especificidades: o quê escrever, para que, para quem, com que estilo. Conforme consta na figura 5, para além da estrutura composicional do gênero discursivo “carta de solicitação”, observamos que o objetivo foi apresentado com clareza e concisão; há uma justificativa plausível, mostrando as causas dessa solicitação; ratifica-se a relevância da solicitação e, inclusive, explicita-se o conhecimento dos signatários acerca dos encaminhamentos necessários da secretaria para a qual se destina a carta: identificar “[...] junto à Tributação do município a titularidade do terreno” e tomar “[...] providências oficiais no intuito de garantir um espaço limpo [...]”.

Vemos, nessa produção colaborativa, a argumentação sendo trabalhada a favor da prática social e do fortalecimento da democracia por meio da reflexão e do diálogo acerca da própria realidade. A nosso ver, surge daí mais uma potencialidade: a promoção da diversidade cultural por meio da lida com diferentes linguagens que ultrapassam os espaços escolares, o que se configura como uma das propostas dos estudos dos multiletramentos.

Porém, chegar à versão final da carta de solicitação não significa finalizar o processo. O compromisso com a circulação real do documento produzido faz parte do trabalho com a prática social. Nesse caso, a única forma de essa carta chegar a seu destinatário (SEMUR) era por meio da Plataforma Digital da Prefeitura de Parnamirim, denominada “Parnamirim Digital”, conforme vemos na figura 6.

Figura 6. Plataforma Parnamirim Digital



Fonte: Araújo (no prelo)

Para o desenvolvimento dessa ação, o grupo precisou aprender a utilizar a Plataforma Parnamirim Digital, canal de protocolo para solicitações e reclamações dos cidadãos a essa prefeitura municipal. Várias práticas de multiletramentos são requeridas para essa ação: acessar a plataforma; criar um e-mail para o cadastro; prosseguir com o envio da solicitação, anexar a versão final da carta. Interessante salientar que essas práticas que precisaram ser aprendidas coletivamente podem ser de grande valia em outros momentos da vida dos componentes desse grupo quando novas demandas requerem outras solicitações e/ou reclamações a órgãos públicos municipais.

Em resposta à carta de solicitação, a coordenadora da SEMUR designou uma equipe de agentes técnicos para comparecer à escola e discutir a problemática identificada. Isso fez com que mais uma reunião fosse agendada com os agentes técnicos da SEMUR para que estudantes e professoras pudessem defender seus posicionamentos frente à problemática em questão.

Nessa reunião, ficou evidente a argumentação que aponta para a ação social, deliberativa, agêntica sendo vivenciada pelos estudantes, conforme consta na transcrição a seguir:

Aluno A: Nós gostaríamos de saber dos senhores o que podemos fazer para, ao invés desse terreno cheio de lixo, metralha, esgotos, que pode provocar acidentes e atingir nossa saúde, termos um espaço de lazer?

Aluno B: Como se dá as fiscalizações nos terrenos abandonados?

Aluno C: Quais os encaminhamentos para resolução desse problema? Depois dessa reunião, o que podemos fazer?

Fonte: Araújo (no prelo)

Esses questionamentos dos alunos não são apenas perguntas. Eles representam um exercício de cidadania no qual, investidos do papel de agentes sociais, esses estudantes demonstram compreender as dinâmicas sociais e políticas envolvidas no assunto discutido, bem como seus direitos e os deveres dos representantes da secretaria.

A essas palavras, foram geradas contrapalavras cujos efeitos argumentativos refletem as ações e reações do grupo. Para ilustrar esse processo, destacamos o recorte em que há a resposta do Técnico A para a pergunta do Aluno A e, em seguida, nova intervenção do Aluno A e da Professora.

Técnico A: Apesar de ser viável transformar o espaço em uma área de lazer, pode não ser legal, juridicamente, pois não sabemos se o terreno é público ou privado.

Aluno A: Certo, talvez isso possa demorar, então, até lá... Vocês podem nos ajudar a limpar o terreno?

Professora: Isso! Poderíamos realizar um mutirão de limpeza do terreno com a ajuda de todos.

Fonte: Araújo (no prelo)

Desse recorte, destacamos dois pontos: (i) a negociação de ideias; (ii) a agência dos envolvidos. No processo de negociação de ideias, fica claro que o Técnico A compreende a viabilidade do pleito da equipe (pesquisador, professoras, estudantes, pais e responsáveis): “[...] transformar o espaço em uma área de lazer”. Porém, possivelmente na tentativa de não gerar expectativas no grupo e, ao mesmo tempo, de visibilizar o trâmite necessário para que se alcance esse pleito, o Técnico A salienta a necessidade de investigar a legalidade do pleito, tendo em vista que, até aquele momento, não tinham a informação oficial de titularidade desse terreno e, em sendo privado, não seria “legal” o atendimento ao pleito em questão. Diante dessa resposta que poderia desanimar o grupo, o Aluno A não recua, mas negocia: a limpeza do terreno já poderia viabilizar o uso seguro desse terreno. Para contribuir nessa negociação, a Professora não apenas ratifica a proposta do Aluno A, ela nomeia essa atividade como “mutirão de limpeza do terreno”. A nomeação não é inócua; ela oferece maior concretude à ação social a ser desenvolvida. Em seguida, a Professora explicita que pode contar com a colaboração de

toda a equipe para o desenvolvimento dessa ação. Com efeito, a intervenção da Professora fortalece o movimento de negociação do Aluno A e, sobretudo, agrega a ela a força do grupo como um todo, ou seja, a agência dos envolvidos.

Conforme podemos verificar, nos excertos em destaque, concretiza-se a educação emancipadora, que fomenta os cidadãos a agir criticamente no mundo e a buscar transformações sociais de maneira ética, consciente e participativa.

Considerações finais

Os dados analisados neste artigo permitem-nos sustentar que os multiletramentos desenvolvidos na proposta de ensino de argumentação emancipadora via PL apresentam algumas potencialidades. A primeira delas é a possibilidade de identificar, por meio do uso crítico de um artefato tecnológico (a câmera do celular), uma situação-problema a ser resolvida. A segunda potencialidade envolve a prática multiletrada de edição e de compartilhamento dos registros fotográficos apresentados na mostra digital de fotografias “Rosa dos Ventos entre Telas”. A terceira potencialidade vem da oficina de letramento com a escrita processual da carta de solicitação a SEMUR e o envio desse documento pela plataforma digital da prefeitura de Parnamirim. A quarta potencialidade é a própria vivência da educação emancipadora, a partir da análise crítica e da busca transformadora da realidade.

Esses resultados nos estimulam a continuar investindo em práticas de multiletramentos que tenham relevância para os diferentes grupos que formam as escolas do Brasil, este país continental. Além disso, sinalizam para a riqueza que pode advir do estabelecimento de parcerias entre professores de educação básica, pesquisadores interessados em desenvolver propostas de ensino de argumentação como prática social emancipadora, estudantes e agentes externos à escola que podem oferecer importantes contribuições nesse complexo, contínuo e fascinante processo de ensinar e aprender para agir socialmente.

Referências

ARAÚJO, J. C. D. “*Meu bairro, meu ambiente*”: argumentação emancipadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, *no prelo*.

AZEVEDO, I. C. M.; PIRIS, E. L. Pedagogia da esperança e argumentação emancipadora. In: REICHMANN, C. L.; MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. A. *Nas fronteiras e margens - desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2023, p. 83-106.

AZEVEDO, I. C. M.; TINOCO, G. M. A. M. *Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa*. Entrepalavras, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 31/01/2023.

LINHA D'ÁGUA

COPE, B.; KALANTZIS, M. A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and design of social futures*. Routledge: 2000.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*; tradução J. Baptista. 7.ed.—São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 65ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2018.

GRÁCIO, R. A. *Perspetivismo e argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

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

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.B.; SIGNORINI, I. (orgs.) *Ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

PLANTIN, C. *A argumentação: história, teoria, perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

TINOCO, G. M. A. M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. 254p. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

Artigo / Article

Leitura argumentativa em livros didáticos de Língua Portuguesa: análise da coleção *Se liga na língua*, PNLD/2020

Argumentative reading in Portuguese language textbooks: analysis of Se liga na língua collection, PNLD/2020

Aline de Santana Santos 

Universidade Federal de Sergipe, Brasil
aline-letras@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9306-4828>

Rosely Melo Matos de Novais 

Universidade Federal de Sergipe, Brasil
rosely.bella@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9785-5923>

Recebido em: 28/03/2023 | Aprovado em: 26/07/2023

Resumo

Neste artigo, analisamos uma atividade presente no Livro Didático (LD) *Se liga na língua*, relacionada ao desenvolvimento da leitura argumentativa e à sua contribuição para o desenvolvimento de capacidades argumentativas. O *corpus* é composto por um material do 6º ano do Ensino Fundamental, adotado na rede municipal de Cícero Dantas - BA. Selecionamos uma atividade do capítulo sete, seção *Entre saberes*, cuja perspectiva requer a contraposição de pontos de vista. Metodologicamente, a pesquisa é de caráter documental e qualitativa. A análise terá a aplicação de um protocolo elaborado para compreender a proposta dos autores, sendo incluídas sugestões em prol da promoção da leitura argumentativa em uma perspectiva interacional (Plantin, 2008). Os resultados preliminares apontam que a atividade em análise parte dos pressupostos da leitura argumentativa, mas ainda requer adaptação e ampliação. Assim, almejamos que este estudo contribua com as discussões sobre leitura argumentativa e coopere para a efetivação do ensino da argumentação.

Palavras-chave: Ensino fundamental • Protocolo • Capacidades argumentativas • Perspectiva interacional • Ensino de argumentação

Abstract

In this paper, we analyze an assignment present in the textbook *Se Liga na Língua*, related to the development of argumentative reading and its contribution to the development of argumentative abilities. The corpus is composed of material from the 6th grade of elementary school, adopted in the city-funded schools of Cícero Dantas (Bahia, Brazil). We selected a task from chapter seven, section *Entre saberes*, whose perspective requires opposing points of view. Methodologically, the research is documental and qualitative in nature. The analysis will count on applying a protocol elaborated to understand the authors' proposal, including suggestions for promoting argumentative reading from an interactional perspective (Plantin, 2008). The preliminary results suggest that the analyzed activity is based on the assumptions of argumentative reading, but it still requires adaptation and expansion. Thus, we hope this study contributes to the discussions about argumentative reading and cooperates with the effectiveness of teaching argumentation.

Keywords: Elementary school • Protocol • Argumentative abilities • Interactional perspective • Argumentation teaching

Introdução

A reflexão em torno do ensino da argumentação requer de estudiosos e profissionais da educação uma busca constante, haja vista ser a argumentação uma atividade que está presente em situações corriqueiras. O espaço escolar, no desenvolvimento do ensino da argumentação, oportuniza ao estudante dialogar sobre práticas sociais que o formam enquanto sujeito político, social e cultural. Logo, o que se pretende não é formar estudiosos em argumentação, indivíduos especialistas no argumentar, mas é preciso saber gerenciar os recursos que advêm da argumentação para agir socialmente (Tinoco; Fernandes, 2020).

Em 2017, com a homologação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), em específico, com a aceção da competência geral sete “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias [...]” (Brasil, 2018, p. 9), o ensino da argumentação passou a ser obrigatório em toda fase da educação básica, contrariando, dessa forma, a ideia de atrelá-lo ao momento do vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa obrigatoriedade do ensino de argumentação reforça a importância de o ensino de argumentação efetivamente acontecer em sala de aula. Para isso, o ensino de Língua Portuguesa (LP) pode colaborar diretamente, uma vez que a visão de argumentação defendida pela BNCC se alinha à interação social que permeia as práticas de linguagem. Outrossim, a BNCC, na conjuntura de um documento normativo, oferece caminhos “[...] tanto para (re)elaboração de currículos como para produção de materiais didáticos” (Vier; Araújo, 2021, p. 69).

Para Piris (2021), o ensino de argumentação tornou-se mecanicista a partir do Decreto n. 79.298, de 24/02/1977, que revogou o Decreto 68.908, de 13/07/1971, tornando obrigatória

LINHA D'ÁGUA

a inclusão da prova de redação nos exames vestibulares para ingresso em instituições federais de ensino superior, pois o ensino de argumentação passou a ser limitado a uma prova de redação feita com objetivo de entrar em uma instituição de ensino superior. Logo, os alunos começaram a conceber a redação dissertativa como algo que precisava de técnicas para obter uma boa nota e, conseqüentemente, a aprovação, desfavorecendo o ensino de argumentação como prática social.

O Livro Didático (LD) passa a distribuído nas escolas de forma gratuita desde 1985, por meio de políticas públicas do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O PNLD representa uma política de Estado que teve seus primeiros suspiros em 1929 com o surgimento do LD, tendo, por sua vez, a função de legislar enquanto órgão pertencente à esfera pública (Pita; Nascimento, 2020). Dessa maneira, o PNLD, além da distribuição de obras didáticas, literárias, pedagógicas, entre outras, é destinado a avaliar todo material escolar encaminhado à escola, de forma a “assegurar a ausência de erros conceituais, de preconceitos e inconsistências metodológicas” (Cassiano, 2013, p. 109).

A argumentação suscita uma discussão da qual emanam diversas análises. Neste artigo, buscaremos refletir acerca da leitura argumentativa, por meio da perspectiva da leitura como prática social de linguagem, apoiada na argumentação interacional e no modelo dialogal de Plantin (2008). A pesquisa terá como suporte o LD, porque percebemos a carência de estudos relacionados à temática supracitada. Adicionamos à discussão o fato de que a argumentação e os estudos da linguagem são amplos e dialogam com a escola, o que faz urgir a necessidade de estudos e materiais que deem sustentação ao trabalho do professor na sala de aula, em particular, relacionados aos livros didáticos de LP, no que compete aos anos finais do Ensino Fundamental (EF).

Segundo Azevedo *et al.* (2021), é importante estudar a leitura argumentativa na escola, uma vez que a literatura acadêmica tem privilegiado a escrita argumentativa. Logo, este artigo objetiva analisar as atividades presentes no LD *Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem*, relacionadas ao desenvolvimento da leitura argumentativa, a fim de avaliar a sua contribuição para o desenvolvimento de capacidades argumentativas dos estudantes do EF.

Em tese, o artigo é dividido, além desta introdução, em: (1) O ato de ler com foco na leitura argumentativa, em que definimos a noção de leitura argumentativa e apresentamos suas características; (2) Perspectiva interacional da leitura argumentativa, momento no qual detalhamos a perspectiva argumentativa adotada neste estudo; (3) Metodologia, quando destacaremos o percurso metodológico utilizado para compor a base do trabalho; (4) A coleção *Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem*, tópico em que é apresentado o volume didático; (4.1) Análise do livro didático: seção *Entre saberes*: aplicação do protocolo; (4.2) Proposta de adaptação para o trabalho com a leitura argumentativa interacional, seções de caráter analítica. Por fim, apresentaremos a conclusão deste artigo.

1 O ato de ler com foco na leitura argumentativa

A leitura é um elemento desafiador na formação do sujeito. Segundo Leffa (1996), é um processo complexo, visto que envolve uma série de habilidades do leitor ao entrar em contato com o texto. Para Leffa (1996, p. 22), “leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos”, todavia, quando isso ocorre, “o leitor fluente, via de regra, recua no texto, retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem-sucedido, há um novo engate e a leitura prossegue”. Dessa interação bem-sucedida entre leitor e texto surge a compreensão, produto final da leitura.

Ampliando a discussão sobre leitura, Panichella (2015, p. 42) afirma que a leitura pode ser reconhecida “[...] como atividade social, com evidência na presença do outro, daquele que é interlocutor do leitor” e o significado, por sua vez, não está nem no texto nem no leitor, “mas nas convenções de interação social em que ocorre a leitura”. Assim, Panichella (2015) descreve a leitura segundo a perspectiva estruturalista, tendo como foco o texto; cognitiva, cujo expoente é o leitor; interacionista, centrada no texto-autor-leitor; e discursiva, imbricada na acepção de que não se lê um texto como texto, porém como discurso, em virtude das condições de produção.

Apesar de a leitura ser vista a partir de diversas vertentes, o ato de ler, por sua vez, ainda representa um desafio para muitos educadores que trabalham na educação, já que envolve, além de processos cognitivos dos estudantes, a estrutura curricular da escola que segue regras impostas pelos currículos adotados nos municípios. Assim, apesar de inúmeras pesquisas que discutem a leitura, podemos notar a carência e a necessidade de ampliação das discussões em torno da temática¹, bem como a iminência de formar leitores autônomos e críticos na prática leitora.

Relacionada à leitura argumentativa, essa carência torna-se maior, haja vista faltar formação específica em argumentação, como foi demarcado por Azevedo (2016), tanto em cursos de Letras quanto em cursos de Pedagogia. Em consonância com essa perspectiva, Newell *et al.* (2011) afirmam que os professores se distanciam da aprendizagem da prática argumentativa ao deixarem de lado zonas de conflito, ou seja, as divergências que podem surgir no ensino de leitura e escrita argumentativa. Essas referências reforçam a importância de o professor ter formação específica para o ensino da argumentação, bem como compreender os conceitos implicados na sua condução em sala de aula.

Essa problemática apontada por Newell *et al.* (2011) encontra amparo nos preceitos de Plantin (2008), que descreve a argumentação como uma atividade custosa, seja do ponto de

¹ Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), em 2018, o Brasil encontra-se estagnado desde 2009, quando se avaliam dados relacionados aos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, referente ao nível básico em Matemática, Ciências e Leitura. Assim, “[...] revela que 68,1% dos estudantes brasileiros [...] não possuem nível básico de Matemática, considerado como o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em Ciências, o número chega 55% e em Leitura, 50%” (Oliveira, 2019).

vista cognitivo ou do interpessoal, pois só nos aproximamos dela mediante a resistência do outro frente à opinião que estamos expondo. Apesar disso, cabe ao professor reconhecer que os conflitos, as divergências e as oposições são constitutivas da situação argumentativa, tal como salienta Piris (2021, p. 140):

[...] é possível compreender a argumentação como uma prática social de linguagem própria do regime democrático, em que os sujeitos participantes de uma dada situação de comunicação argumentativa - dispostos numa situação de interação constituída pelas condições sócio-histórico-culturais e ideológicas de seu tempo - disputam sentidos acerca de uma questão argumentativa de fundo epistêmico (o que precisamos ou queremos saber?) ou prático (o que precisamos ou o que queremos fazer?) apresentando razões com o objetivo de chegar a um consenso - ou mesmo a um consenso sobre o dissenso.

A argumentação, defendida por Piris (2021), mantém o lugar da contradição, das divergências, dos discursos contrários, da dúvida e da disputa, mas sempre ancorada num espaço democrático, no qual a divergência sempre estará no discurso e, jamais, entre pessoas e/ou inimigos. Isso significa que a leitura argumentativa, amparada em tais práticas, pode levar o estudante a galgar novos espaços sociais, pois permite ao sujeito ter acesso às leituras em circulação na sociedade, exigindo que avalie pontos de vista e, conseqüentemente, que se posicione. Vale destacar que o conceito de leitura argumentativa aqui defendido tem como base a síntese proposta por Azevedo *et al.* (2021, p. 111):

O conceito de leitura argumentativa está apoiado na visão de que realizamos variadas práticas de leitura em sociedade que solicitam dos sujeitos compreender as posições enunciativas, os argumentos construídos por meio de diferentes recursos (lógicos, linguísticos, semióticos etc.), por exemplo, apreendidos por meio da compreensão dos discursos.

Essas práticas, entre outros fatores, são determinadas pelo momento histórico, pelas relações sociais, pelas experiências dos participantes, pelo objetivo da atividade de leitura, entre outros (Azevedo *et al.*, 2021). Grácio (2013, p. 51) também ressalta que a leitura argumentativa representa “[...] uma leitura crítica que se realiza tendo um olho na produção de um contradiscurso”, cujo fim é “produzir sequências contradiscursivas nas quais se verifica a retomada do discurso do outro”. Assim, a leitura argumentativa contribui, dentre outras possibilidades, para que os estudantes se posicionem criticamente e possam entender a argumentação do outro.

No espaço escolar, especificamente, julgamos que os estudantes podem ser motivados a agir no mundo pelo trabalho com a argumentação, pois podem desenvolver variadas capacidades de linguagem associadas à leitura argumentativa, dentre elas: identificar posicionamento do autor do texto; identificar a temática desenvolvida no texto; construir justificativas para um determinado ponto de vista; reconhecer pontos de conflitos e, conseqüentemente, assumir papéis distintos ao argumentar. O LD, por sua vez, alinhado à prática docente, poderá contribuir com este trabalho, sobretudo se remeter às práticas de linguagem que se realizam em sociedade.

Nesse contexto, cabe aludir ao conceito de capacidade argumentativa, segundo proposto por Azevedo (2016), que parte de aspectos filosóficos, psicológicos e educacionais que foram articulados a fim de compor uma noção favorável às práticas de ensino e aprendizagem. Esse conceito é constituído por três aspectos que se integram:

- uma **condição humana** (atividade cognitiva) que inter-relaciona a linguagem verbal e a reflexão sobre os objetos do mundo (construção mental), sem o privilégio da segunda sobre a primeira – como se viu enfatizado durante muitos séculos, especialmente com a divulgação dos trabalhos realizados em Port-Royal, com prevalência do cogito, pois o uso dos signos em eventos culturais promove um processo interpessoal que depois se torna intrapessoal;
- uma **expressão discursiva** que se apoia sobre um já-dito – mas que representa um acontecimento particular, marcado historicamente e pelas relações de poder estabelecidas socialmente – e que se alinha às regras que estabelecem as condições para sua manifestação e compreensão;
- uma **ação de linguagem** que remete a uma oposição discursiva e gera interdependência entre os sujeitos não apenas pela alternância de turnos, mas sobretudo pela polarização de posições enunciativas, o que necessariamente decorre das relações de poder (Azevedo, 2016, p. 175).

O conceito desenvolvido por Azevedo (2016) se apoia na psicologia de Vygotsky para marcar os aspectos psicológicos implicados nas capacidades de linguagem, conforme a perspectiva histórico-cultural. De acordo com Azevedo (2016, p. 175), “o desenvolvimento das capacidades argumentativas é um processo complexo e não limitado a um único campo do saber”. Para que as capacidades argumentativas sejam desenvolvidas, é preciso a ação dos três aspectos citados (“condição humana”, “expressão discursiva” e “ação de linguagem”). Nesse contexto, as capacidades argumentativas não existem em estado puro (Meirieu, 1998), ou seja, é por meio das relações entre conteúdos variados em uma situação comunicativa que as capacidades se desenvolvem, pois elas são transversais e se ajustam à trajetória estabelecida por cada sujeito.

Segundo Roegiers e De Ketele (2004), as capacidades se desenvolvem segundo o eixo do tempo, evoluem com o tempo e estão relacionadas a um conjunto não limitado de conteúdos, entre outras características, por isso estão ligadas às atividades que podem ser realizadas livremente. Em função disso, entendemos que as capacidades argumentativas são de interesse dos educadores, pois a aprendizagem dos estudantes também não acontece de forma linear, mas ocorre em função das peculiaridades dos sujeitos e pode evoluir ao longo das séries/ano do sistema educacional.

Assumimos que a sala de aula representa um ambiente favorável ao desenvolvimento de capacidades de leitura argumentativa, visto ser um lugar propício para a apresentação e defesa de pontos de vista divergentes. O LD, então, representa uma das possibilidades para o ensino da argumentação, por tematizar recursos “linguístico-discursivos que oferecem sustentação a um ponto de vista e os meios para elaboração de respostas que emergem da discussão de um assunto colocado em questão” (Azevedo, 2022, p. 3).

Desse modo, entendemos que a leitura argumentativa deve fazer parte do contexto escolar, visto que o estudante, quando colocado diante de uma dada situação de argumentação, pode reconhecer, de maneira crítica, se o argumento é válido ou inválido, quais os pontos passíveis de críticas, dentre outros elementos. Com efeito, delineada pelo ensino de argumentação, são fundamentais “a competência de leitura argumentativa e a capacidade de interagir criticamente com o discurso do outro através da elaboração de um contradiscurso” (Grácio, 2010, p. VIII).

Em síntese, neste artigo, a leitura é tomada como um processo de uso da linguagem, que promove a interação entre os sujeitos. Para isso, torna-se importante marcar que nos apoiamos nos pressupostos de Plantin (2008), que propõe compreender a argumentação como um processo interacional e dialogal.

2 Perspectiva interacional da leitura argumentativa

O modelo dialogal, na perspectiva lógica do diálogo, nasceu da inquietação do filósofo Charles L. Hamblin para dar um novo olhar sobre a argumentação, pois “propõe repensar a atividade argumentativa em um quadro ampliado, no qual a enunciação está situada contra o pano de fundo do diálogo” (Plantin, 2008, p. 63). Assim, trata-se de uma atividade argumentativa situada, promovida pelas dúvidas que podem surgir frente a uma questão que suscita diferentes pontos de vista. Nesse tipo de situação, por meio do diálogo, os interactantes podem realizar diferentes atos de linguagem e assumir distintos papéis actanciais. Para Plantin (2008), na atividade argumentativa, o ato de duvidar é comum a um interlocutor, que se sente obrigado a buscar justificativas que assegurem o seu discurso durante a interação. Se a atividade argumentativa faz parte da rotina em sala de aula, pode possibilitar ao estudante adquirir mais conhecimentos sobre a prática do argumentar.

Outro ponto importante a ser destacado são os aspectos que envolvem os sujeitos na atividade argumentativa, pois, a partir dela, são pressionados a justificar por que não estão concordando com o discurso do outro e, a partir disso, o oponente manifestará argumentos que evidenciarão outro ponto de vista que têm o potencial de refutar o primeiro, gerando o confronto e, conseqüentemente, a interação. Diante dessa atividade argumentativa, temos o discurso, o contradiscurso e o nascimento da pergunta argumentativa.

De acordo com Plantin (2008), a argumentação é distribuída por papéis argumentativos que possuem três funções fundamentais: propor, opor-se e duvidar. A função do proponente é lançar a ideia principal para que, então, o oponente lance um discurso de oposição de ponto de vista. Posteriormente, surge o interlocutor que está na posição de terceiro na argumentação, isto é, assume o papel de duvidar, ou seja, não concorda com o proponente nem mesmo com o oponente, encarregando-se de fazer uma pergunta, surgindo, assim, a pergunta argumentativa. Dentro dessa interação, temos não só os actantes, mas também os atores. Os actantes são os papéis desempenhados durante a situação argumentativa e os atores são os sujeitos presentes

na interação. Portanto, cada ator poderá desempenhar diversos papéis numa situação de interação. Nessa perspectiva de interação, concordamos com Azevedo *et al.* (2021, p. 114) quando afirmam que:

É nesse contexto interativo que os sujeitos se tornam responsáveis pelas suas falas numa inter-relação de construção de sentido, mas que também pode gerar inquietações decorrentes das dúvidas que podem ser introduzidas no processo interacional.

Levando em consideração a perspectiva do Modelo Dialogal (Plantin, 2008) e, conseqüentemente, a argumentação na interação, a leitura argumentativa trabalhada de maneira eficaz em sala de aula pode proporcionar aos estudantes aprendizados relativos à argumentação. Dessa maneira, a inclusão ou adaptação de atividades contidas no LD tem potencial de favorecer a interação entre os sujeitos, de modo que eles possam defender pontos de vista e levantar discussões durante as aulas. De tal forma, a escolha de temas atuais é uma etapa de particular importância, pois pode despertar o interesse do estudante em participar da situação de interação, levando em consideração sua bagagem sociocultural. A esse respeito, entendemos que a escolha da temática é o primeiro passo no desenvolvimento da leitura argumentativa, pois é a partir deste momento que o estudante poderá engajar-se na discussão proposta e, assim, interagir de maneira a expor ideias, concordar ou discordar frente à interação argumentativa.

Para tanto, reforçamos a importância de investimento em formação continuada para professores, pois “[...] a elaboração de atividades didático-pedagógicas voltadas ao ensino de argumentação requer conhecimentos específicos, bastante técnicos, e o exercício de prática de linguagem em torno de questões polêmicas” (Azevedo, 2016, p. 187). Destarte, os alunos se tornarão sujeitos críticos e autônomos no processo de aprendizagem.

3 Metodologia

Este artigo parte de uma carência identificada nos estudos relacionados à leitura e à escrita argumentativas, como foi apontado por Newell *et al.* (2011) e, posteriormente, por Azevedo *et al.* (2021). Entendemos que essa ausência desfavorece o trabalho dos professores da educação básica que estejam empenhados no ensino da argumentação. Assim, resolvemos partir do LD para observar se esse recurso representa uma ferramenta útil ao professor que quer trabalhar com a leitura argumentativa, visto estar presente em todas as classes atendidas pelo PNLD.

Sabemos que alguns dos estudos relativos à argumentação, desde Aristóteles, relacionam a retórica com a arte de persuadir, o que supõe um processo de construção de sentidos. A argumentação retórica (Plantin, 2008), então, parte de proposições em torno das quais inicialmente não há acordo, visando à persuasão do outro. Desse modo, no mínimo, “[...] argumentar é apresentar razões que justifiquem ou refutem um determinado ponto de vista” (Fiorin, 2016, p. 223).

Esse ponto de partida teórico impulsionou estas professoras-pesquisadoras a organizarem uma reflexão que partisse de uma coleção didática para discutir como, metodologicamente, os professores podem trabalhar com argumentação na escola. Decidiu-se pelo volume do 6º ano do EF, por estabelecer o início de um segmento em que os docentes de LP podem aprofundar os conhecimentos linguísticos e literários. Essa escolha também considerou ser esse um ano que marca uma fase de transição para os estudantes, que começam a se aproximar do ensino médio. Isso significa que eles se confrontam com uma nova estrutura educacional (um professor responsável por cada disciplina), o que reforça a especificidade de cada componente curricular e requer o aprimoramento de novas estratégias de leitura a fim de que possam cumprir com as exigências nesta fase escolar. Nesse sentido, o trabalho com a leitura argumentativa representa uma oportunidade de diálogo crítico, por meio do qual os “[...] estudantes aprendam a ler e posicionar-se como sujeitos discursivos” (Azevedo *et al.*, 2021, p. 110).

Vale salientar que não compartilhamos a crença de que o ensino da argumentação deve ser trabalhado apenas a partir dos anos finais do EF (Vier; Araújo, 2021). Compactuamos com a ideia de ter todos os/as professores(as) como parceiros na discussão em torno da composição das práticas pedagógicas, sobretudo das que se destinam ao ensino da argumentação. Feitas essas ponderações, salientamos que as pesquisas realizadas por estas professoras-pesquisadoras se constituem como um esforço inicial circunscrito a uma secretaria municipal do estado da Bahia², tendo como base as obras aprovadas pelo PNLD/2020³, tal como se encontram descritas no Guia do PNLD. Apresentamos as obras no quadro 1.

Quadro 1. Coleções aprovadas pelo PNLD/2020

| Seq. | Título da coleção | Editora | Autores |
|------|--|---------------------|---|
| 01 | Apoema | Editora do Brasil | Lucia Teixeira, Silvia Maria de Souza, Karla Faria e Nadja Pattresi |
| 02 | Geração Alfa | Editora SM educação | Greta Marchetti e colaboradores |
| 03 | Conexão e uso | Saraiva | Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho |
| 04 | Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem | Moderna | Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo |
| 05 | Singular & Plural: Leitura, produção de texto e estudos de linguagem | Moderna | Marisa Balthasar e Shirley Goulart |
| 06 | Tecendo linguagens | FTD | Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo |

Fonte: elaboração própria.

² Município de Cícero Dantas - BA, localizado na região nordeste, cerca de 175 km da Universidade Federal de Sergipe - UFS. A professora-pesquisadora Aline de Santana Santos pertence à rede municipal de ensino de Cícero Dantas - BA.

³ O PNLD 2020 teve início com a publicação do edital 001/2018 de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas pelo FNDE, tendo como objetivo a aquisição de obras didáticas e literárias destinadas aos alunos e professores dos anos finais do EF.

Dentre as seis coleções aprovadas pelo PNLD/2020, optamos pela quarta, *Se liga na língua*: Leitura, produção de texto e linguagem, haja vista ser a coleção adotada no município de Cícero Dantas - BA. Na sequência, a pesquisa debruçou-se em um levantamento de fontes primárias (os exercícios contidos no livro do aluno), para realizar uma análise documental, conforme os documentos norteadores do Ministério da Educação (MEC): BNCC, PNLD e Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (PCNLP). Este estudo também possui caráter qualitativo, pois “[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 269).

Na análise de dados, foi selecionada uma atividade pertencente ao capítulo sete, *Comentário de leitor*: o direito de opinar. A escolha considerou um dos objetivos do capítulo: “reconhecer argumentos contrastantes e expressar posicionamento em uma fala divulgada em meio digital” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XLII). Além disso, dentro do capítulo, na seção *Entre Saberes*, identificamos a possibilidade de os estudantes lidarem com “problemas que precisam ser analisados e resolvidos coletivamente” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XIV).

Para a análise da atividade contida no capítulo sete do LDLP, foi elaborado um protocolo adaptado de Couceiro (2020), cujo objetivo foi analisar questões relativas ao ensino de argumentação, com foco na leitura argumentativa (ver Apêndice, ao final). As etapas foram distribuídas em: (1) Estrutura e organização da obra didática; (2) Práticas de linguagem; (3) Vivências dos alunos/realidade da turma; (4) Argumentação e; (5) Competência geral sete da BNCC. Para tal, as observações foram classificadas em: Insuficiente (I), Suficiente (S) e Não se aplica (NA).

O primeiro ponto do protocolo propõe pensar sobre a estrutura e a organização da obra didática, subdividindo-se em: análise do sumário e análise dos títulos e subtítulos. Referente ao sumário, entendemos que a sua organização poderá encaminhar para o tipo de atividade ou exercício que será incluído na obra. Por fim, no tocante aos títulos e subtítulos, sua estrutura poderá indicar as perspectivas assumidas quanto ao ensino de LP e argumentação.

O segundo ponto trata das práticas de linguagem: leitura, oralidade, escrita e linguística. O destaque é dado para a prática de leitura, pois visa à compreensão da leitura argumentativa. Nesse tópico, acreditamos que o trabalho com a argumentação deva permear os quatro eixos de linguagens, desde que estimulado na sala de aula, uma vez que o mundo globalizado exige dos nossos alunos, além do domínio dessas práticas, “[...] o desenvolvimento da competência da argumentação para que se possa atuar, de forma cidadã, em diversas demandas sociais” (Tinoco; Fernandes, 2020, p. 81).

O terceiro aspecto descreve a relação entre as vivências dos alunos e a proposta didática da obra. Sobre isso, entendemos que a argumentação na interação representa uma ponte entre o estudante e a realidade social, cujo ponto de partida se encontra num problema apresentado, que poderá decorrer dos seus anseios sociais. Assim, é preciso buscar por atividades em sala de aula que tratem de um interesse real dos nossos estudantes, cuja realização possa envolver,

segundo Kleiman (2000, p. 238), ao tratar sobre os projetos de letramentos, “o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade”. Sobre isso, Azevedo e Tinoco (2019, p. 22) afirmam que o ensino de argumentação apoiado em projetos de letramentos é proveniente de uma situação da vida cotidiana, que advém de uma necessidade social e representa “uma oportunidade para estudantes, professores e até agentes externos à comunidade escolar, juntos, desenvolverem uma ação social significativa, de necessidade real e que estimula a liberdade de pensamento e de expressão”.

O quarto ponto do protocolo apresenta elementos que compõem a argumentação, tais como: desenvolvimento do raciocínio lógico, espírito de investigação, contraposição e justificativa. Tais elementos permitem perceber se há um trabalho com a argumentação na obra didática, mesmo sem identificar a teoria fundante. Por último, apresentamos de forma resumida a competência geral sete da BNCC, para que o professor possa visualizar se ela está sendo trabalhada na obra didática. No mais, sugerimos olhar para o apêndice onde estará apresentada a versão completa do protocolo analítico.

Dessa forma, nossa dedicação será na análise e na aplicação do protocolo e, posteriormente, faremos uma proposta de adaptação da atividade, tendo como foco a leitura argumentativa. Vale ressaltar, entretanto, que o material que descrevermos pode contribuir para que o professor de outras fases da educação básica amplie o olhar sobre o LD, adequando-o à sua realidade e à fase do desenvolvimento escolar, bem como ao desenvolvimento das capacidades argumentativas do estudante. A seguir, lançaremos o olhar, de forma sucinta, para a coleção *Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem*.

4 A coleção *Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem*

A coleção didática *Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem* possui autoria de Wilton Orundo e Cristiane Siniscalchi, com a primeira edição em 2018 (editora Moderna). Segundo o Guia Digital do PNLD 2020, o LD organiza-se através do “[...] estudo de gêneros textuais eleitos para cada unidade, adequados à faixa etária dos estudantes e com progressão de aprendizagem em cada etapa” (Brasil, 2020, p. 156).

O LD está dividido em oito capítulos. De acordo com o Guia Digital do PNLD 2020, os capítulos estão organizados de forma a atender os eixos integradores encontrados na BNCC de LP, no que tange às práticas de linguagem, com destaque para o sétimo, que será analisado no quadro 2.

Quadro 2. *Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem: Capítulos*

| Seq. | Capítulos |
|------|---|
| 1 | Diário: registro do eu no mundo |
| 2 | Verbete: palavra que explica palavra |
| 3 | História em quadrinhos: imagens e palavras em ação |
| 4 | Relato de experiência: contar o que houve comigo |
| 5 | Poema: a expressão do eu |
| 6 | Anúncio e outros gêneros publicitários: a venda de produtos e de ideias |
| 7 | <u>Comentário de leitor: o direito de opinar</u> |
| 8 | Conto: que delícia que é contar! |

Fonte: elaboração própria.

Todos os capítulos possuem duas seções destinadas à leitura, correspondentes à *Leitura 1* e *Leitura 2*. Na *Leitura 1*, “[...] são abordados textos de gêneros textuais variados, que são analisados nas seções ‘Desvendando o texto’, que explora a compreensão global do texto, e ‘Como funciona [nome do gênero]’ [...], que promove a observação das características do gênero em foco” (Brasil, 2020, p. 156). No que compete à *Leitura 2*, propõe-se “[...] uma leitura global novamente, a ser aprofundada na seção Refletindo sobre o texto” (Brasil, 2020, p. 156).

As outras seções, referentes ao capítulo sete, objeto de análise, versam sobre: *Se eu quiser aprender mais* (mantém a exploração da leitura); *Meu comentário de leitor na prática* (momento de produzir e avaliar); *Textos em conversa* (articulado ao eixo da leitura); *Transformando comentário de leitor em pedido público de leitura* (são articuladas situações de retextualização e adaptação de um gênero novo); *Mais da língua* (referente à análise linguística/semiótica); *Isso eu já vi* (regras ortográficas); e *Entre Saberes* (atividades sobre resolução de problemas diversos e produção de texto verbal ou multissemiótico para divulgação na comunidade), segundo Ormundo e Siniscalchi (2018).

Desse modo, marcamos a importância de conhecer e compreender a organização interna do LD, “[...] pois isso nos possibilita olhar para as atividades didáticas dentro de um projeto didático mais abrangente [...]” (Silva, 2021, p. 58). Após o diálogo com o volume adotado, neste artigo, buscaremos apresentar a análise da atividade proposta, como passaremos a descrever.

4.1 Análise do livro didático: seção *Entre saberes: aplicação do protocolo*

A coleção didática *Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem* traz, no capítulo sete, atividades didáticas que dialogam com a argumentação. Logo, especificamente, ao analisar a atividade do LD, foi possível identificar indícios que se associam a uma perspectiva interacional, pois, segundo Grácio (2016, p. 50), “um dos primeiros pontos de análise de uma interação argumentativa é o de saber se estamos perante uma situação

minimamente planejada ou de uma interação espontânea”. Para o autor, uma situação argumentativa planejada segue seus ritos previamente estabelecidos, isto é, o assunto é delimitado, e as questões são estabilizadas, por outro lado uma interação espontânea pode girar em torno de uma conversa, sem a progressão de argumentos.

De acordo com Silva (2021, p. 26-27), é importante separar os tipos de interações planejadas das espontâneas, pois, “ao admitirmos a argumentação enquanto prática social de linguagem, devemos considerar que a argumentação na interação oportuniza aos participantes (atores) da situação comunicativa reconhecer variadas dimensões da argumentação [...]”. Destarte, a discussão empreendida neste artigo, quando busca articular os saberes inerentes à perspectiva interacional, alinha-se aos postulados de Plantin (2008, p. 63), que entende que a “atividade argumentativa é desencadeada quando se põe em dúvida um ponto de vista”.

Relacionado ao LD, para os autores Ormundo e Siniscalchi (2018), o capítulo sete representa uma oportunidade para análise de argumentos com a finalidade de avaliar aqueles que se sustentam com base em outros construídos sobre generalizações, relações indevidas, premissas falsas e preconceitos.

Na seção escolhida, *Entre saberes*, encontra-se uma proposta para comparar as vantagens entre o livro impresso e o digital. No início, os autores incluem um texto publicado no portal *Canal de Ensino*⁴, em que se questionam as vantagens dos livros impressos e digitais, pontuando a importância de conhecer as vantagens e desvantagens de cada um e, em seguida, saber escolher a melhor opção. Na leitura, relacionada às vantagens da mídia digital, temos: não ocupa espaço, tem maior durabilidade, nenhuma árvore usada na sua criação, entre outros. Na sequência, o texto segue com as vantagens do livro físico: sensação de algo físico, concentração, cansaço. Embora a segunda parte apresente uma lista menor de vantagens, o texto, ao concluir, diz que “o fato primordial é que não há uma versão superior à outra, ambas têm o que cada tipo de leitor precisa”, questionando, na sequência, “e, para você, qual a melhor opção e qual delas o ajuda a aprender mais?” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 232). Logo após, solicita-se que, em dupla, seja realizada a gravação de um *podcast*, gênero midiático, simulando um debate.

Para melhor analisarmos a atividade contida no capítulo sete, no tocante ao ensino de argumentação, aplicamos o protocolo adaptado de Couceiro (2020). Iniciaremos explicando a análise sobre a estrutura e a organização da obra didática, a qual apresenta um sumário claro e de fácil localização nas seções trabalhadas. Ao relacionar título e subtítulo, apresenta informações insuficientes, pois não deixa claras as perspectivas assumidas, por exemplo, a seção em destaque neste artigo - *Entre saberes* - é descrita no sumário da seguinte maneira: “comparação das vantagens do livro impresso com as do livro digital e gravação de podcast debatendo o tema” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, 14), ou seja, apresenta um resumo do capítulo.

⁴ Disponível em: <https://bit.ly/3wHrnVb>.

Na sequência, no que diz respeito às práticas de linguagem, a análise partiu apenas de uma seção presente no capítulo sete, o que culminou na insuficiência de algumas práticas, que são trabalhadas ao longo do capítulo (prática de escrita, prática de análise linguística). Dessa forma, somente se desenvolve a prática de oralidade, que foi analisada pelas autoras como suficiente. Em relação à leitura argumentativa, podemos perceber que a atividade apresenta um ponto de vista em cada texto, proporcionando ao estudante a elaboração do discurso e do contradiscurso, mas não deixa claro como será feito o trabalho com a turma completa sobre a discussão da temática, destacando apenas o tema central dos textos e, logo após, como já apontamos, a atividade culmina na gravação do *podcast*, simulando um debate. Na nossa análise, não se tem clareza se o trabalho final será apresentado à comunidade nem em qual canal será exposto. Logo, acreditamos que as lacunas, brevemente expostas, poderiam ser sanadas pela prática docente, ao expandir a atividade, tendo em vista o alcance da leitura argumentativa.

No que tange às vivências dos estudantes e à realidade da turma, todas as análises desse tópico foram insuficientes. Vale ressaltar que as obras didáticas são elaboradas mediante critérios estabelecidos pelo PNLD e, posteriormente, encaminhadas para as escolas em nível municipal, estadual, distrital e federal. O Brasil possui uma grande variedade cultural e populacional, o que faz com que cada região tenha suas características próprias. Assim, cabe ao professor, bem como à equipe pedagógica da escola, fazer as devidas alterações no material didático adotado, no intermédio das necessidades observadas em cada contexto escolar, dadas as vivências e a cultura nas quais o estudante está inserido (Azevedo *et al.*, 2023).

Como antecipamos, a atividade propõe a comparação entre as vantagens e desvantagens de livros físicos e digitais, o que pode suscitar algumas reflexões preliminares, tais como: acesso à rede de *internet* em escolas públicas, disponibilidade de material eletrônico em comunidades carentes (telefone celular, *tablet*, computador, entre outros), para que os alunos possam, de fato, entender a temática. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao fim de 2019, 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à rede de *internet*, dos quais 4,1 milhões eram da rede pública municipal. O estudo traz, também, dados sobre acesso e uso de materiais eletrônicos em atividades escolares, informando que, na região Norte, por exemplo, 23,1% dos estudantes da rede privada usam *tablet*, contra 8,5% da rede pública⁵. Dessa forma, é pertinente que o professor adeque a discussão à realidade da turma, pois se supõe que é o único a entender o contexto e as condições nas quais a prática está inserida.

No que diz respeito ao tópico sobre argumentação, os textos que contemplam a seção em análise apresentam duas perspectivas opostas, expondo suas características principais. Segundo Plantin (2008), a atividade argumentativa é suscitada quando se coloca em dúvida um ponto de vista. Nesse conjunto, caberá ao aluno, segundo os autores, escolher a melhor opção que o leve à aprendizagem. No entanto, as seções do protocolo intituladas *Permite ao estudante o desenvolvimento do espírito de investigação* e *Permite ao estudante o desenvolvimento da*

⁵ Informações disponíveis em: <https://bit.ly/3XTB7qW>. Acesso em: 10 fev. 2023.

capacidade de produzir argumentos convincentes, para compreender e atuar no mundo foram julgadas insuficientes. Na busca pela argumentação na interação, é preciso, pois, o olhar do professor ao ampliar tais capacidades argumentativas, conforme aponta Azevedo (2016), ao relatar que as capacidades argumentativas dos estudantes são vinculadas às dos educadores, que são responsáveis por planejar a prática dos estudantes, para além de toda bagagem que carregam ao adentrar na escola.

Por fim, no tópico que corresponde à competência geral sete da BNCC, todos os itens foram classificados como suficientes. No geral, a obra didática, por ter passado por um processo criterioso de avaliação, já demonstra a seriedade dos dados e informações dispostas, o que permite argumentar de maneira ética e responsável. Diante de toda a análise aqui desenvolvida, convidamos o leitor mais uma vez a verificar o quadro com o protocolo que está no apêndice deste trabalho.

A análise aqui descrita não tem a finalidade de desabonar o LD, mas colocar o professor e o estudante na condição ativa de gerentes do seu conhecimento. Ao professor, cabe uma maior atenção na escolha dos LDs, para que, além de um material pedagógico, possa ser um instrumento de efetivação de práticas sociais, ao questionar *O que o meu aluno precisa e o que eu posso oferecer?*

4.2 Proposta de adaptação para o trabalho com a leitura argumentativa interacional

Como destacamos anteriormente, a leitura é um elemento essencial na aprendizagem dos sujeitos, pois, segundo Almeida (2018, p. 127), pode ser entendida como a criação de mundos e sentidos possíveis, “[...] frutos de atividades negociadas, de construções emergentes das diferentes interações das diversas pessoas, de modo a surgirem de uma negociação necessária e incontornável”. Para a autora, é preciso atenção às condições iniciais da leitura, em função das possíveis interferências no processo de construção de sentidos pelo leitor, a saber: o armazém cultural do leitor, bem como as crenças que carrega.

Na sua extensão, a leitura argumentativa, por sua vez, emerge no momento em que um texto apresenta uma oposição entre pontos de vista, a partir de uma questão argumentativa, o que fará com que o leitor-estudante assuma uma posição. Para Plantin (2008, p. 64), “a situação argumentativa é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta”.

No tocante às possíveis adaptações, frente à seção *Entre saberes*, destacamos os pontos a seguir:

2. Com base no modelo a seguir, você e um colega vão elaborar uma tabela comparativa no caderno com as vantagens dos dois tipos de livros, completando-a com informações extraídas do texto que acabaram de ler.

| | Livro digital | Livro impresso |
|------------------------------|---------------|----------------|
| É mais fácil de transportar. | X | |
| A compra é mais excitante. | | X |
| [...] | | |

4. Agora, você e seu colega vão gravar um podcast simulando um debate e se revezar para mostrar as vantagens do livro impresso e do livro digital. A gravação deve durar, no máximo, três minutos. Para a realização e gravação do áudio, vocês podem utilizar um smartphone ou outros recursos disponíveis na escola. [...]

- Um de vocês iniciará a apresentação expondo uma característica vantajosa do livro impresso ou do livro digital, e o outro discordará dessa opinião, trazendo novos argumentos. Essa troca de turnos continuará até o final do podcast, em que vocês convidarão o ouvinte a refletir sobre o tema.
- Procurem agir de forma espontânea: não é preciso criar um roteiro de fala para ser lido. Se preferirem, mantenham em mãos apenas algumas anotações para ajudar no momento da fala. [...]
- É preciso ensaiar também. Combinem como será feita a troca de turnos. [...]
- Escutem e analisem a gravação para ver se há necessidade de refazer o debate

(Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 233).

A atividade consiste, inicialmente, em um exercício que exige a capacidade de identificação e comparação das vantagens entre o livro impresso e o digital e, posteriormente, a produção de um *podcast*. Na questão 2, não é cobrada uma justificativa sobre os elementos fixados na tabela, ou seja, a exigência de uma compreensão da leitura argumentativa, a qual poderia ser solucionada ao solicitar ao estudante a escolha de argumentos com os quais concorde, seguida pela justificada de sua opção. Assim, entendemos que a atividade não possibilita ao estudante a prática argumentativa, mas apenas possibilita falar de argumentação numa conjectura limitada, impedindo a progressão da situação argumentativa, que é suscitada por uma oposição de discurso (Azevedo *et al.*, 2023).

Na questão 4, pede-se para o estudante a gravação de um *podcast*, simulando uma discussão sobre as vantagens do livro impresso e do digital. Na ocasião, apresenta-se um dos elementos essenciais na prática argumentativa, que corresponde ao respeito ao turno de fala, cuja alternância será realizada até o final e levará o ouvinte a refletir sobre a temática. Outro ponto a ser destacado é a contradição sobre a atividade de gravação do *podcast*, a qual é proposta como uma atividade espontânea, porém, nos itens seguintes, aparece como requisito a instrução de fala de forma a combinar a troca de turnos, impedindo que a atividade argumentativa seja algo que vá fluindo durante a interação. Além disso, a atividade não deixa claro qual será o meio/canal de divulgação para o *podcast*, bem como qual auditório será envolvido. Portanto, não é visível como os argumentadores (proponente, oponente e o terceiro), em interação tripolar, irão construir seus pontos de vista, tendo como finalidade a persuasão.

Ao assumir tais posições, propomos alguns passos que poderiam ser seguidos, com o intuito de levar os estudantes do 6º ano do EF a buscarem, por meio da leitura argumentativa, a argumentação enquanto instrumento de interação social:

- Pensar uma atividade que contemple as vivências dos estudantes, advinda de discussões e necessidades por eles apontadas;
- Apresentar um texto que tenha, pelo menos, duas perspectivas divergentes frente a uma temática ou até mesmo textos que contemplem os três papéis actanciais;
- Levar o estudante a identificar o assunto colocado em questão;
- Fazer com que o discente reconheça no texto o papel do proponente, oponente e terceiro;
- Destacar os argumentos que sustentam cada ponto de vista;
- Realizar uma síntese sobre as posições destacadas;
- Mediante os argumentos identificados, estimular o estudante a assumir uma posição e defender seu ponto de vista, apresentando justificativas para sustentar e reforçar ideias;
- Direcionar o discente a assumir papéis diferentes durante a situação de interação, de acordo com seu posicionamento diante dos argumentos apresentados;
- Propor a gravação do *podcast*, através da simulação do debate. Logo após, escolher uma plataforma digital com a ajuda do professor e compartilhar o *podcast*, para que a comunidade escolar tenha acesso ao material produzido em sala de aula e, conseqüentemente, possa debater junto com os estudantes;
- Avaliar os argumentos apresentados na interação argumentativa: (1) o debate apresenta linguagem clara e objetiva? (2) Ficou claro o ponto de vista assumido pelo proponente e o oponente? (3) Na interação foi possível perceber a progressão dos argumentos? (4) Em virtude dos resultados do debate, é possível escolher entre os livros digitais ou livros impressos?

As sugestões apresentadas podem ser adaptadas a depender da realidade da turma, momento cognitivo do estudante ou gênero argumentativo adotado, na busca pelo desenvolvimento de capacidades argumentativas. Salientamos que o ensino de argumentação não se restringe às atividades didáticas, sendo assim, o professor levará atividades que proporcionem aos alunos experiências de linguagem direcionadas à prática argumentativa, estimulando-os a serem cidadãos críticos e atuantes na sociedade (Piris, 2021).

Conclusão

Neste artigo, procuramos discutir a leitura argumentativa em uma perspectiva da argumentação enquanto prática social de linguagem, por isso elegemos como objetivo geral analisar as atividades presentes no LD *Se liga na língua*: Leitura, produção de texto e linguagem relacionadas ao desenvolvimento da leitura argumentativa e à sua contribuição para a ampliação de capacidades argumentativas dos estudantes do EF.

LINHA D'ÁGUA

Os resultados preliminares da pesquisa demonstraram que o LD analisado possui mecanismos para o desenvolvimento da leitura argumentativa, com a escolha bem-feita dos textos por parte de seus autores, ou seja, a temática deve partir de uma demanda real dos estudantes, oriunda de uma necessidade coletiva da comunidade em que o estudante está inserido. Todavia, quando se observam as questões em torno da atividade, há limitação na análise. Isso torna o trabalho do professor mais exigente, pois é essencial praticar adaptações, a fim de efetivamente expandir as capacidades argumentativas dos discentes, dentre elas, aprender a elaborar argumentos, explicar e defender seu ponto de vista perante o outro. Tais capacidades podem ser desenvolvidas na escola, espaço de convivência democrática.

Os resultados reunidos foram observados por meio da aplicação de um protocolo de análise elaborado para avaliar as questões encontradas no volume do 6º ano. Confirmou-se que há lacunas na obra didática, no tocante ao desenvolvimento da prática argumentativa, bem como falta de interação durante a atividade proposta e, também, não se deixa evidente se a atividade contempla os papéis actanciais do proponente, oponente e terceiro. Assim, embora a atividade apresente indícios da argumentação em perspectiva interacional, pautada pela oposição de discursos, não ficou evidente na condução da proposta a superação do díptico argumentativo inicial, pois o que se estabelece é a sucessão de argumentos, marcada pela troca de turno, entre proponente e oponente.

Propusemos, ao final, algumas adaptações da atividade que podem ser ampliadas por outros professores da Educação Básica. Dentre elas, podemos sugerir que o professor busque atividades que tenham suporte na realidade da turma, através de textos que suscitem perspectivas contrárias, de modo a levar o estudante a reconhecer os papéis actanciais defendidos por Plantin (2008). No mais, é importante salientar sobre a necessidade de que os trabalhos desenvolvidos na escola, no âmbito do ensino da argumentação, possam transcender o espaço escolar, de forma a alcançar a comunidade e, conseqüentemente, suscitar novas aprendizagens. Assim, ao pensarmos em leitura argumentativa, atrelamo-la à ideia de ler para ser um cidadão ativo/atuante socialmente, para agir cultural e historicamente, não para ser, somente, produto de um processo quantitativo, que registra através de notas e conceitos a aprendizagem do discente.

Referências

ALMEIDA, A. A. D. Para além de palavras, construções de sentidos no ato de ler: complexidade e cognição. In: SILVA, S. B. B. da.; PEREIRA, J. N. (org.). *Língua Portuguesa e literatura no livro didático: desafios e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 111-129.

AZEVEDO, I. C. M. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, E. L.; MOISÉS, O. F. (org.). *Discurso e argumentação em múltiplos enfoques*. Belo Horizonte: Grácio Editor, 2016. p. 167-190. Disponível em: https://www.academia.edu/43419702/Organiza%C3%A7%C3%A3o_DISCURSO_E_ARGUMENTA%C3%A7%C3%A3O_EM_M%C3%9ALTIPLOS_ENFOQUES. Acesso em: 10 abr. 2022.

LINHA D'ÁGUA

AZEVEDO, I. C. M. *et al.* Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação. São Paulo: Linha D'Água, v. 34, n. 03, p. 108-131, set-dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p108-131>.

AZEVEDO, I. C. M. *Como desenvolver capacidades argumentativas: Guia teórico-prático para professores de educação básica.* 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/359113167>. Acesso em: 10 jun. 2022.

AZEVEDO, I. C. M. *et al.* *Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica: fundamentos teórico-práticos.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

AZEVEDO, I. C. M.; TINOCO, G. M. A. M. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. Fortaleza: *Entrepalavras*, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-11383>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, v. 3. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Guia digital PNLD 2020.* Portal MEC. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/inicio. Acesso em: 03 jan. 2023.

CASSIANO, C. C. F. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI.* São Paulo: Editora Unesp, 2013.

COUCEIRO, K. C. U. S. *Um protocolo para avaliação de obras didáticas de matemática.* 2020, 177 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/23656/1/avaliacaobrasdidaticasmatematica.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

FIORIN, J. L. *Argumentação.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GRÁCIO, R. A. *Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e propostas didáticas*, 2010, 446f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação, área Semiótica da Comunicação). Universidade do Minho, 2010.

GRÁCIO, R. A. *Perspectivismo e argumentação.* Coimbra: Grácio Editor, 2013.

GRÁCIO, R. A. *A Argumentação na interação.* Coimbra: Grácio Editor, 2016.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.* Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 223-243.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, V. J. O conceito de leitura. In: LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura.* Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. p. 9-24.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Trad. de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

NEWELL, G. E. *et al.* Teaching and Learning Argumentative Reading and Writing: A Review of Research. *Reading Research Quarterly*, v. 3, n. 46, p. 273–304, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1598/RRQ.46.3.4>.

OLIVEIRA, S. *Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil.* 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=A%20edição%202018,%20divulgada%20mundialmente,e%20em%20Leitura,%2050%25>. Acesso em: 04 jan. 2023.

PANICHELLA, F. C. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. *Revista Leitura*, v.2, n. 56, jul/dez 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2204>.. Acesso em: 10 mar. 2023.

PIRIS, E. L. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PIRIS, E. L. (org.). *Estudos de linguagem, argumentação e discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 135-153.

PITA, J. R.; NASCIMENTO, I. de S. As veleidades do Plano Nacional do Livro Didático: do Estado Novo à contemporaneidade. In: LIMA, Á. H. V.; GOMES, A. P. de O.; LIMA, J. N. N. P. de (org.). *Teoria e prática docente: onde estamos e para onde vamos?* São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 116-130.

PLANTIN, Ch. *A argumentação - história, teorias, perspectivas*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROEGIERS, X.; DE KETELE, Jean-Maire. *Uma pedagogia da integração – Competências e aquisições no ensino*. 2. ed. Trad. Carolina Huang. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, E. M. da. *A argumentação no livro didático de Português: análise do volume 6 da coleção didática Apoema aprovada pelo PNLD/2020*. Dissertação (Letras) - Área de concentração: Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, BA: UESC, 2021. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201911767D.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.

TINOCO, G. A.; FERNANDES, V. A. Potencial argumentativo do projeto de letramento. In: KERSCH, D. F. et al. (org.). *Letramentos na, para a, e além da escola*. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 81-110.

VIER, S.; ARAÚJO, V. K. de. Argumentação na BNCC: desafios e potencialidades. In: MARTINS, A. P. Sá et al. (org.). *Letramentos e argumentação: o ensino de línguas como prática social*. Campinas, SP: Pontes, 2021. p. 69-88.

Fontes

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: Leitura, produção de texto e linguagem*. São Paulo: Moderna, 2018.

Apêndice

Protocolo para análise de livro didático de Língua portuguesa no tocante ao ensino de argumentação

| Protocolo para análise de livro didático de Língua portuguesa | | | |
|--|------|-------|--|
| Material didático observado: <i>Se liga na língua:</i> leitura, produção de texto e linguagem | | | |
| Etapa de escolaridade preterida: 6º ano do Ensino Fundamental / Cap. 7 / Seção: <i>Entre saberes.</i> | | | |
| Conceito: Insuficiente (I) - Suficiente (S) - Não se aplica (NA) | | | |
| 1. Estrutura e organização da obra didática | | | |
| 1.1 Apresenta sumário que reflete claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos e permite a rápida localização das informações. | | | |
| I () | S(X) | NA() | |
| 1.2 Os títulos e subtítulos indicam perspectivas assumidas quanto ao ensino de Língua Portuguesa e a argumentação. | | | |
| I(X) | S() | NA() | |
| Sugestões e/ou comentários: O volume didático apresenta um sumário claro e de fácil localização nas seções trabalhadas; As informações dos títulos e subtítulos são insuficientes. | | | |
| 2. Práticas de linguagem | | | |
| 2.1 Desenvolve Prática de leitura | | | |
| I(X) | S() | NA() | |
| 2.2 Desenvolve Prática de oralidade | | | |
| I () | S(X) | NA() | |
| 2.3 Desenvolve Prática de escrita | | | |
| I(X) | S() | NA() | |
| 2.4 Desenvolve Prática de análise linguística | | | |
| I(X) | S() | NA() | |
| 2.5 Relacionado ao item – 2.1, a etapa contempla a leitura argumentativa. | | | |
| I(X) | S() | NA() | |
| Sugestões e/ou comentários: As práticas de linguagens precisam atuar de maneira articulada, para isso a importância de elaborar atividades pedagógicas que envolvam os quatro eixos. | | | |
| 3. Vivências dos alunos/ Realidade da turma | | | |
| 3.1 Está adequada à realidade social e cultural dos estudantes aos quais se destina. | | | |
| I(X) | S() | NA() | |

| | | | |
|--|------|------|------|
| 3.2 Estabelece conexões entre os conteúdos com a prática social e cultural do estudante. | I(X) | S() | NA() |
| 3.3 Inclui proposta didática apoiada em resultados de pesquisas recentes da área de ensino e da linguística, relacionado às variedades da língua. | I(X) | S() | NA() |
| Sugestões e/ou comentários: A análise percebeu que relacionado às vivências dos alunos, a atividade mostrou-se insuficiente, é preciso, pois, buscar mecanismos para adequar a atividade à realidade da turma. | | | |
| 4. Argumentação | | | |
| 4.1 Permite ao estudante o desenvolvimento do raciocínio lógico. | I() | S(X) | NA() |
| 4.2 Permite ao estudante o desenvolvimento do espírito de investigação. | I(X) | S() | NA() |
| 4.3 Permite ao estudante o desenvolvimento da capacidade de produzir argumentos convincentes, para compreender e atuar no mundo. | I(X) | S() | NA() |
| 4.4 Apresenta uma situação controversa. | I() | S(X) | NA() |
| 4.5 Apresenta contraposição de oposição, frente ao outro. | I() | S(X) | NA() |
| 4.6 Apresenta justificativa ou outros tipos de questões. | I() | S(X) | NA() |
| Sugestões e/ou comentários: A atividade apresenta duas perspectivas divergentes; A atividade apresenta insuficiência na perspectiva da argumentação na interação. | | | |
| Competência geral 7 da BNCC, pontos a relacionar: | | | |
| 4.7 Permite ao estudante argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis. | I() | S(X) | NA() |
| 4.8 Permite ao estudante o desenvolvimento da capacidade de argumentar de maneira ética e responsável. | I() | S(X) | NA() |
| Sugestões e/ou comentários: No geral, a obra didática por ter passado por um processo criterioso de avaliação, já demonstra a seriedade dos dados nas informações dispostas, o que permite argumentar de forma ética e responsável. | | | |

Fonte: elaboração própria, adaptado de Couceiro (2020, p. 117-119).

Artigo / Article

Ensino de argumentação e leitura crítica da mídia: uma proposta para o desenvolvimento da capacidade argumentativa

Teaching argumentation and critical reading of the media: a proposal for developing argumentative capacity

Alexandre Marques Silva 

Universidade de São Paulo, Brasil

alexandremarques@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-8719-7306>

Recebido em: 30/04/2023 | Aprovado em: 03/09/2023

Resumo

Os atuais estudos sobre ensino de argumentação vêm apontando para as dificuldades encontradas por professores no desenvolvimento da capacidade argumentativa de seus estudantes. Sendo assim, apresentamos uma proposta de ação já realizada com estudantes da 3ª série do Ensino Médio, com o objetivo de que essa experiência possa, de algum modo, contribuir para o fazer docente, indicando as potencialidades emergentes da combinação entre os procedimentos metodológicos da leitura crítica da mídia e o ensino de argumentação, a fim de torná-lo mais significativo e capaz de suplantar a perspectiva instrumental, voltada quase que exclusivamente ao treinamento para avaliações externas. Nossas análises pautam-se em dois anúncios das sandálias havaianas e, além do recurso aos documentos oficiais, estão respaldadas nos trabalhos de Azevedo (2022, 2016 e 2019), Piris (2021), Baccega (2013 e 2009), Freire (2001 [1959] e 1983), Marcuschi (2007), Wilson (2013), Kellner e Share (2008). Ao final, as análises permitiram confirmar que nossa proposta resultou, junto ao grupo em que o trabalho fora realizado, a potencialização de sua capacidade argumentativa, a qual foi atestada em suas produções orais e escritas.

Palavras-chave: Leitura midiática • Estratégias argumentativas • Texto publicitário • Educação básica • Ensino médio

LINHA D'ÁGUA

Todo conteúdo da *Linha D'Água* está sob Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0.

Abstract

Current studies on teaching argumentation have pointed to the difficulties teachers face in developing their students' argumentative capacity. Therefore, we present a proposal for action already carried out with 3rd year high school students. This experience aims to contribute, in some way, to teaching, by indicating the emerging potential of the coordination between the methodological procedures of reading media criticism and the teaching of argumentation, in order to make it more meaningful and capable of supplanting the instrumental perspective, focused almost exclusively on training for external evaluations. Based on two advertisements for *Havaianas* sandals, in addition to official documents, our analyses is supported by the works of Azevedo (2022, 2016 and 2019), Piris (2021), Baccega (2013 and 2009), Freire (2001 [1959] and 1983), Marcuschi (2007), Wilson (2013), Kellner and Share (2008). As such, the analyses allowed us to confirm that our proposal resulted in the group in which the work was carried out, enhancing their capacity for argumentation, which was attested in their oral and written productions.

Keywords: Media Literacy • Argumentative strategies • Advertising • Basic education • High school

Introdução

Vivemos em um tempo no qual os meios de comunicação, como instâncias privilegiadas de socialização entre os indivíduos, vêm ocupando centralidade nos processos de interação humana. Em função disso, sua influência se estende para além dos limites das telas e passa a integrar, sistematicamente, as salas de aulas, razão pela qual a leitura crítica da mídia torna-se requisito fundamental à adequada compreensão das mensagens, que velozmente circulam em nossa sociedade, tornando imperativo sua inserção em projetos de educação.

No processo de formação integral de estudantes da educação básica, sobretudo após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, em 2017, a argumentação tem ocupado um lugar de significativa relevância. Ademais, sob uma perspectiva bastante instrumental (e, em certa medida, também mercadológica), os estudos da argumentação no segmento básico da educação ganharam destaque pelo fato de que, desde o advento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, muitas instituições de ensino têm mobilizado

¹ Não ignoramos a importância dada ao ensino da argumentação em outros documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) nos quais já se apresenta a preocupação com o trabalho dos professores, destacadamente nesta passagem: “os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania, através da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais, etc.” (Brasil, 2000). No entanto, mais contemporaneamente, com a promulgação da BNCC, houve significativa movimentação das instituições de ensino e também das editoras de material didático em rapidamente se adequarem às demandas preconizadas por esse documento, em especial, no que se refere ao ensino da argumentação.

esforços no sentido de preparar seus estudantes para atingirem notas máximas nas avaliações e, em especial, na de Redação. Sendo assim, há, do ponto de vista da construção do currículo escolar – sobremaneira, em instituições que tomam esse exame como parâmetro (quase exclusivo) de qualidade –, generalizada tendência à hipervalorização do ensino de gêneros argumentativos desde os anos finais do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio, com destaque para a redação de vestibular, também denominada texto dissertativo-argumentativo. Sob essa mesma perspectiva, Piris (2021, p. 135) aponta para o relevante fato de que a prática da redação dissertativa dirigida para o sucesso nos vestibulares e exames de larga escala impõe limitações às múltiplas possibilidades de ensino de argumentação nas aulas de língua portuguesa.

Todavia, embora não ignoremos que o aspecto instrumental é aquele que mais de perto interessa à grande parte das instituições de ensino e também a seus estudantes, consideramos os estudos da argumentação, entendida aqui como recurso fundamental ao sucesso das negociações às quais a vida em sociedade nos impõe, essenciais ao desenvolvimento de habilidades que permitam aos indivíduos atuarem nessa mesma sociedade de forma crítica, propositiva, ética e cidadã. Ainda apoiados na discussão realizada por Piris (2021), associamo-nos à perspectiva desse autor no que tange ao trabalho com argumentação,

[...] é preciso conceber a argumentação também em uma perspectiva discursiva, ou seja, levar em considerações as condições de emergência dos discursos num dado contexto sócio-histórico, relacionando as estratégias de construção da persuasão e da adesão com as posições ideológicas que os discursos produzem e fazem circular nas mais variadas práticas discursivas (Piris, 2021, p. 137).

Mesmo reconhecendo o caráter interdisciplinar dos estudos da argumentação, não podemos perder de vista que essa é uma demanda quase compulsória dos professores de Língua Portuguesa e, segundo nossa proposta analítica, entendemos ser relevante discutir, no interior desse processo, como os procedimentos de leitura crítica da mídia podem ser fortes aliados no ensino de argumentação. Como fundamento dessa discussão, Baccega (2009) aponta para o importante fato de que

As tradicionais agências de socialização – escola e família – vêm se confrontando, nos últimos tempos, com os meios de comunicação, que se constituem em outra agência de socialização. Há entre elas um embate permanente pela hegemonia na formação dos valores dos sujeitos, buscando destacar-se na configuração dos sentidos sociais. Essa disputa constitui o campo comunicação/educação (educomunicação), que propõe, justifica e procura pistas para o diálogo entre as agências. Nesse campo se constroem sentidos sociais novos, renovados, ou ratificam-se mesmos sentidos com roupagens novas. Tudo isso ocorre num processo dialógico de interação com a sociedade, lugar da práxis que desenha e redesenha os sentidos, no caminho da tradição ou da ruptura, do tradicional ou do novo, da permanência ou da mudança (Baccega, 2009, p. 20-21).

Ademais, é reconhecido que, ao longo do processo de escolarização, a produção escrita “deve formar jovens produtores eficientes de textos de diferentes gêneros. Mas nossa realidade revela que temos fracassado nesse aspecto” (Pereira; Neves, 2012, p. 111). Partindo da

constatação apresentada pelas autoras, entendemos que o ato de escrever está intrinsecamente relacionado aos de falar e ler, por meio dos quais os estudantes também passam a construir dado repertório sociocultural, que lhes servirá como ponto de ancoragem para o estabelecimento de representações e de significações para a realidade na qual eles estão direta ou virtualmente inseridos. Nesse sentido, é imperativo considerar que a escola, desde há muito, deixou de ser o espaço exclusivo de socialização e de construção (ou da tradicional transmissão irrefletida) de conhecimentos, tendo como principais coparticipantes desse processo redes sociais como YouTube, Twitter, Facebook e *TikTok*, nas quais a própria dinâmica dos suportes implica que a velocidade das informações apresentadas desenvolva na audiência uma postura passiva e pouco resiliente à complexidade que caracteriza os processos de aprendizagem. Com isso, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, não há pretensão de forjar inimigos ou de culpabilizar a tecnologia pelo (possível baixo) rendimento dos estudantes, mas de entender que dessa situação, a qual está posta, emerge a necessidade de (e a oportunidade para) que todo o ecossistema educacional se (re)orienta no sentido de reconhecer a incursão dos produtos circulantes na mídia nas práticas pedagógicas síncronas e presenciais, de tal forma que a escola possa, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, no caso deste trabalho, “garantir, além de reflexões, a mediação da construção de conhecimento acerca do uso e aprendizagem da língua materna também sob o ponto de vista tecnológico” (Dioguardi, 2014, p. 19).

Com base nos procedimentos de leitura crítica da mídia, os estudantes passam a reconhecer (e também a se apropriar) de estratégias que lhe permitam questionar intenções, identificar os recursos persuasivos e reconhecer os possíveis vieses presentes nas mensagens veiculadas pelas distintas mídias a que têm acesso cotidianamente. Desse modo, entendemos a habilidade de leitura crítica como fundamental ao ensino da argumentação, pois proporciona aos educandos um dos pilares necessários à compreensão dos elementos-chave que participam da edificação de seus próprios argumentos. Assim, ao aprenderem a ler criticamente a mídia, tornam-se capazes de identificar a relação entre as informações apresentadas e os argumentos utilizados e passam a reconhecer a possibilidade de intervenção na realidade por meio de suas práticas discursivas.

Nesse cenário, o ensino de argumentação, em especial o desenvolvimento da capacidade argumentativa (Azevedo, 2016), enriquece-se por meio da leitura crítica da mídia, uma vez que essa habilita os estudantes a expressarem fundamentadamente seus pontos de vista diante da análise orientada das mensagens midiáticas. Por meio do ensino da argumentação, eles aprendem a estruturar seus argumentos de maneira situada, em um contexto que lhes viabiliza assumir um posicionamento mais crítico e propositivo em relação aos conteúdos veiculados pela/na mídia, em especial, aos publicitários, no caso do recorte a que procedemos neste trabalho.

A fim de construir um percurso que favoreça a consecução de nossos objetivos, o trabalho está dividido em 3 seções. Na primeira, “Leitura crítica da mídia: necessidade imperativa para a educação do século XXI”, discutimos a gênese do conceito de leitura crítica

da mídia, apresentamos o aporte teórico que lhe deu origem e definimos seu escopo de atuação, além de discutirmos a função social da educação sob a perspectiva freireana e os processos de edição do mundo realizados pela mídia. Na segunda seção, “Ensino de argumentação: posicionando-se frente à edição do mundo”, dedicamo-nos ao debate acerca do ensino da argumentação e apresentamos nossa proposta de associá-lo aos procedimentos de leitura crítica da mídia como estratégia para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes. Por fim, na terceira seção, “Decifra-me ou devoro-te”: o texto publicitário como objeto de análise crítica e ensino de argumentação, procedemos à análise do *corpus* e apontamos as potencialidades emergentes do trabalho com o texto publicitário em sala de aula com base na integração entre o ensino da argumentação e a leitura crítica da mídia, a partir de experiência prévia realizada por nós junto a estudantes do Ensino Médio.

1 Leitura crítica da mídia: necessidade imperativa para a educação do século XXI

1.1 Leitura crítica da mídia: a gênese do conceito

À medida que a disseminação de novas tecnologias passa a alterar os aspectos de nossa sociedade e cultura, torna-se fundamental compreendê-las e utilizá-las para entender e transformar nosso entorno. Sendo assim, quando consideramos o contexto escolar, é mister que os impactos promovidos pelos meios de comunicação e redes sociais nos processos de construção de subjetividades sejam analisados nas interações, em suas trocas simbólicas e na prática pedagógica cotidiana e que busquemos recursos os quais nos possibilitem identificá-los e, criticamente, analisá-los. Nesse caso, nosso recorte analítico se orienta aos procedimentos de leitura crítica da mídia.

A emergência do conceito de leitura crítica da mídia está intimamente relacionada à hermenêutica e ao embasamento crítico desenvolvido pelos estudiosos do que se convencionou denominar da Escola de Frankfurt². Partindo da crítica aos modelos hegemônicos perpetrados pelo capitalismo, em especial, a Indústria Cultural e seus produtos, esses teóricos buscaram na teoria social crítica o ponto de ancoragem para analisar e denunciar de que modo a cultura popular e as novas ferramentas da tecnologia da comunicação foram instrumentalizadas e

² Em linhas gerais, a Escola de Frankfurt foi um movimento de análise e pensamento filosófico e sociológico que surgiu na Universidade de Frankfurt, situada na Alemanha, na primeira metade do século XX. O objetivo de seus teóricos consistia em definir um novo paradigma de análise social com base leitura crítica do pensamento marxiano. Assim, apesar de esse movimento contar com diferentes gerações de pensadores, em comum à produção intelectual de todos eles reside o fato de que todos se dedicaram a elaborar teorias críticas contra o capitalismo e a atualizar leituras sobre o marxismo. Ademais, o viés cultural também é um elemento de coesão entre os pensadores da frankfurtianos, já que consideravam essencial a discussão, sob a perspectiva da teoria crítica, acerca da cultura a fim de reconhecerem que os fundamentos da sociedade capitalista só eram sólidos devido à disseminação de modelos culturais que favoreciam o capitalismo e seus mecanismos de controle.

utilizadas para a disseminação de dadas ideologias, para o exercício sistemático de opressões e para a manutenção do controle social.

De acordo com Paiva e Gabbay (2009), no Brasil, essa discussão, associada à leitura crítica da mídia, ganha relevo no início dos anos 1970, com a União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBCS), a qual oferecia a estudantes secundaristas e religiosos cursos de comunicação de curta duração, cuja base teórica apoiava-se em estudos relativos à Sociologia, à Semiologia, à História e à Ética da Comunicação. Essa prática se desdobrou em diversas outras que culminaram na criação do Projeto de Leitura Crítica da Comunicação, o qual se consolidou a partir da publicação de materiais voltados à elucidação do poder atrelado à mídia e, por extensão, àqueles que a controlam.

Contemporaneamente, à medida que os avanços tecnológicos abrem novas oportunidades para a livre circulação de informações, para o engajamento nas redes sociais e para a participação no ativismo global, observamos que empresas e governos, gradativamente, expandem sua influência sobre esses canais de comunicação, restringindo a circulação de informações e explorando tais ferramentas para benefício próprio, muitas vezes, em detrimento da liberdade de expressão e da preservação da democracia. Diante desse contexto, portanto, emerge a necessidade de que se observem essas relações de poder, amiúde, assimétricas, e que se proponham estratégias de resistência e de tomada crítica dos meios de comunicação para a produção de discursos contra-hegemônicos, que despontem como uma alternativa aos massificados (e alienantes), disseminados pela Indústria Cultural, amplamente combatidos e denunciados pelos pensadores da Escola de Frankfurt. Nesse sentido, entendemos que a escola, dada sua característica inata de possibilitar comunicação com um grande número de indivíduos simultaneamente, seja um *locus* importante para que esse trabalho seja realizado.

Ressalvamos, entretanto, que a assunção de um posicionamento maniqueísta em relação à influência da mídia seria deveras reducionista e em nada contribuiria para o debate que propomos, sendo assim, associamo-nos ao posicionamento defendido por Kellner e Share (2008), para quem,

Se, por um lado, reconhecemos que a mídia contribui para a existência de muitos problemas sociais e às vezes até os causam, por outro lado, questionamos uma abordagem protecionista, pela sua tendência antimídia, que é demasiadamente simplista em relação à complexidade de nossas relações com a mídia e não leva em consideração o potencial que a pedagogia crítica e a produção de mídia alternativa oferecem para se dar poder às pessoas. Quando a compreensão dos efeitos da mídia é contextualizada em sua dinâmica sócio-histórica, as questões de poder e ideologia são extremamente úteis à educação midiática, para se explorar as inter-relações entre informação e poder (Kellner; Share, 2008, p. 699).

Kellner e Share (2008) defendem ainda que, de uma perspectiva crítica, o trabalho com a mídia deve ser pautado na exploração do papel da linguagem e das formas de comunicação na definição das relações de poder e de dominação instituídas (e diuturnamente fomentadas) pelos produtos midiáticos, de modo a desvelar, sob a égide da democracia radical, noções

ideológicas profundamente arraigadas em nossa sociedade, como a supremacia branca, o patriarcalismo capitalista, a homofobia, o classismo, além de outros mitos opressivos.

Em síntese, com base nos trabalhos desenvolvidos por Kellner e Share (2008), Kellner (2004) e Paiva e Gabbay (2009), adotamos a seguinte concepção de leitura crítica da mídia: a leitura crítica da mídia deve ser entendida como uma metodologia de ensino que se ocupa da crítica ideológica e analisa as políticas de representação de categorias como gênero, etnia, classe e orientação sexual na economia política e nas relações sociais em produtos veiculados pelas diversas mídias existentes na sociedade. Para isso, vale-se de análises textuais e discursivas, incluindo-se questões relativas ao contexto – considerado em suas dimensões social e cognitiva –, a fim de desvelar as relações de poder subjacentes e questionar sua influência na determinação da construção das mensagens e dos valores disseminados por ela, ou seja, de discutir criticamente a relação entre poder e informação.

De forma mais abrangente, a leitura crítica da mídia abre espaço para que indivíduos sub-representados ou invisibilizados pelas mídias tradicionais e hegemônicas produzam modelos alternativos aos dominantes, de modo a publicizar outras formas de apreensão e de construção da realidade mediada pelos aparatos midiáticos.

1.2 A função social da educação: breve consideração sobre o contexto brasileiro

É senso comum que a educação constitui um pilar essencial ao desenvolvimento de qualquer nação, todavia, no Brasil, ainda esse se configura como um dos setores mais vulneráveis. Dados recentes³ do *Programme for International Student Assessment (PISA)*⁴ realizado em 2018 atestam que apenas 25,5% dos estudantes concluintes do Ensino Médio possuem aprendizado adequado em relação às habilidades de leitura, desses, 60,1% estão inseridos no quadrante relativo ao nível socioeconômico alto, enquanto apenas 15,5% estão no de nível socioeconômico baixo, dados que, por si só, além de atestarem a fragilidade do sistema educacional em seu todo, apontam para a alarmante disparidade de formação entre estudantes de níveis socioeconômicos distintos. Além disso, no que compete à competência de resolução colaborativa de problemas, os dados são ainda mais estarrecedores, apenas 6% dos estudantes atingiram um percentual de aprendizagem adequado. Esse cenário revela-nos, em função da precariedade instaurada em nosso sistema de ensino, a necessidade premente de reordenação do currículo, das práticas e das metodologias de ensino.

Como nosso objetivo é discutir a potencialidade dos procedimentos de leitura crítica da mídia como subsídio para o ensino da argumentação, esses dados são particularmente

³ Disponível em: <https://paises.qedu.org.br/dados-de-aprendizagem/>. Acesso em: 08 out. 2023.

⁴ O PISA é uma avaliação internacional de aprendizagem, realizada de forma amostral com alunos de 15 anos e coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

interessantes por duas razões: i) eles explicitam que tem havido falhas sistemáticas no ensino de leitura nas instituições escolares, evidenciando uma lacuna que pode ser preenchida por meio da incorporação de estratégias de leitura crítica da mídia, já que essa pressupõe um trabalho hermenêutico que ultrapasse a superfície textual e que considere as estruturas mais profundas e subjacentes dos textos; ii) nossa proposta de ensino de argumentação visa à superação do caráter instrumental, “bancário”, e torná-lo ferramenta para a prática cidadã, a fim de que os estudantes, além de produzirem textos bem fundamentados, possam, também, participar de vida em comunidade de forma ética e propositiva, ou seja, sendo capazes de resolver problemas de forma colaborativa.

Nossa proposta também se pauta na perspectiva freireana de educação e da função social que esse importante teórico atribui a ela, como forma de promoção da democracia e da desalienação dos indivíduos frente às demandas frenéticas imputadas a todos nós pelo sistema capitalista e por seus aparatos de poder. Nesse sentido, Werri e Machado (2008) elucidam-nos que Paulo Freire, assim, como outros educadores de seu tempo, preocupou-se em estabelecer qual deveria ser o papel social da educação em uma sociedade que vislumbra o desenvolvimento econômico por meio da industrialização e da modernização política pela democratização das instituições sociais. E, tal como ocorre atualmente, observou que a educação oferecida naquele momento deveria ser totalmente revisada, por apresentar-se “inorgânica” e “ininstrumental” para os indivíduos que deveriam integrar-se à sociedade brasileira em transformação.

Em sua obra *Educação e sociedade brasileira* ([1959] 2001), Freire discorre sobre o fato de que a escola democrática tem a função precípua de enfatizar a prática ao estimular a participação, a ingerência e o diálogo. Por meio de atividades plurais, ela deveria constituir uma comunidade do trabalho e do estudo, na qual se privilegiassem o trabalho em grupo e a pesquisa, levando o estudante a “aprender a aprender” ao enfrentar as dificuldades, resolver questões, desenvolver hábitos de solidariedade, de participação, de investigação e, assim, criar disposições mentais críticas.

Além disso, parece-nos bastante coerente recrutarmos o posicionamento de Freire quanto à função social da educação porque ele se coaduna à perspectiva na qual se funda a leitura crítica da mídia, dado que o sistema de ensino proposto pelo educador brasileiro implica importantes reconfigurações do espaço, dos papéis sociais e dos métodos empregados nos processos de ensino/aprendizagem. As relações passam a ser marcadas pela horizontalidade em que a figura do professor é substituída pela do coordenador de debates; os estudantes passam a assumir a posição de participantes do grupo; ganham destaque as situações existenciais em lugar de programas curriculares monolíticos, as quais, por desafiar os estudantes a debater, teriam o potencial de levá-los a assumir posições mais críticas, e assim, por meio do gradual desenvolvimento da consciência crítica, os educandos passariam a compreender os problemas sociais e esses se tornariam objetos de reflexão e de ação por parte deles.

1.3 Reconhecendo os processos de edição do mundo

Em função da frequente dissonância entre as práticas pedagógicas reiteradas pelas instituições escolares e o dinamismo da sociedade fora delas, há dez anos, a Unesco, agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) para as questões de educação, ciência e cultura, divulgou um documento cujo propósito era oferecer subsídios teórico-metodológicos sobre alfabetização midiática informacional⁵ para a construção de um currículo voltado à formação de professores da educação básica. Fundamentalmente, o objetivo precípua do manual era o de habilitar os docentes, por meio de processos de formação continuada, à exploração crítica da mídia em sala de aula, sobretudo dos produtos noticiosos, sob a perspectiva da promoção dos Direitos Humanos, dado que “o trabalho inicial com professores é estratégia central para se alcançar um efeito multiplicador” (Wilson, 2013, p. 17). Sob essa perspectiva, a mídia converter-se-ia, simultaneamente, em objeto de análise e meio para a expressão de ideias e de denúncia de abusos aos direitos humanos eventualmente promovidos por ela, permitindo aos discentes explorá-la de modo a estimular e a fortalecer práticas sociais éticas e cidadãs.

Sendo assim, nossa proposta de incorporar os procedimentos de leitura crítica da mídia ao ensino da argumentação encontra respaldo no que está prenunciado no documento da Unesco:

Vivemos em um mundo no qual a qualidade da informação que recebemos tem um papel decisivo na determinação de nossas escolhas e ações, incluindo nossa capacidade de usufruir das liberdades fundamentais e da capacidade de autodeterminação e desenvolvimento. Movida pelos avanços tecnológicos nas telecomunicações, manifesta-se também a proliferação das mídias e de outros provedores de informação, por meio de grandes quantidades de informação e conhecimento que são acessadas e compartilhadas pelos cidadãos. Com esse fenômeno, e partindo dele, existe o desafio de avaliarmos a relevância e a confiabilidade da informação sem quaisquer obstáculos ao pleno usufruto dos cidadãos em relação aos seus direitos à liberdade de expressão e ao direito à informação. É nesse contexto que a necessidade da alfabetização midiática e informacional (AMI) deve ser vista: ela expande o movimento pela educação cívica que incorpora os professores como os principais agentes de mudança. (Wilson, 2013, p. 11)

Conforme antecipamos, em lugar de negar a existência e a permeabilidade das mídias no cotidiano escolar, é importante as instituições educacionais desenvolverem estratégias que promovam a leitura crítica da mídia – sem descuidar de seus desdobramentos político, culturais.

⁵ Ao longo do texto, são apresentados termos como “leitura crítica da mídia”; “alfabetização midiática”; “alfabetização crítica da mídia”; “alfabetização midiática informacional”; “literacia midiática”. Embora não se tratem exatamente de sinônimos, eles refletem o estado da arte no momento sócio-histórico em que os estudos da relação entre mídia e educação foram realizados. Assim, “essa diversidade de termos e conceitos reflete a preocupação com essa questão em diferentes localidades e momentos, já que os estudos da área remontam aos anos 1950 e 1960 na Europa, Estados Unidos e Canadá, devido a uma preocupação com os aspectos políticos e ideológicos da crescente presença das mídias no cotidiano, e como uma estratégia de defesa em relação aos veículos de informação de massa” (Giovani; Carvalho, 2021, n. p.).

Em função disso, no tempo presente, caracterizado, entre outros elementos, pela centralidade dos meios de comunicação, a leitura crítica da mídia possibilita aos estudantes interagirem, comunicarem-se e reconhecerem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)

como interface de transmissão de conhecimento não apenas para absorver informações, mas para criar e compartilhar conteúdos. [A leitura crítica da mídia] Envolve a compreensão crítica associada aos formatos de mídia e informação e tem como um dos principais desafios a marginalização sistematizada de indivíduos excluídos digitalmente. Desse modo, existe um movimento global que defende a mídia, a informação e a tecnologia como temas não apenas trabalhados como ferramentas, mas como novas formas de pensar que privilegiam o aprendizado e o entretenimento significativos associados ao poder político de cada indivíduo (Bonami, 2021, n. p.)⁶.

Na mesma esteira de promoção da desalienação acerca dos processos de construção de realidades pela mídia, Baccega (2013) discute que o mundo midiático apresentado a todos nós é editado e, nesse processo, passa por uma série de recortes realizados devido a interesses políticos, econômicos e sociais, responsáveis por dar a ele certo acabamento, o qual, por meio da reiteração, tende a converter-se em verdade ou, nas palavras de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), em histórias únicas, as quais passam a mostrar aos indivíduos sua própria realidade apenas do modo como ela foi editada.

Voltando-nos às determinações oficiais, identificamos que, com a promulgação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em 2017, reconhecem-se a importância e a necessidade de desenvolver em âmbito educacional habilidades relativas à literacia digital⁷, não apenas como ferramenta para que estudantes passem a reconhecer e a não reproduzir notícias falsas, como tem sido explorado à exaustão nos materiais didáticos dos anos finais do ensino fundamental, mas também como processo de formação ética e cidadã, e é nesse contexto que os procedimentos de leitura crítica da mídia encontram espaço para se integrarem ao ensino da argumentação, oferecendo subsídios teórico-metodológicos, estratégias e pistas cognitivas para os estudantes posicionarem-se criticamente em relação ao universo que lhes chega ao conhecimento por meio das mídias e, assim, ampliem sua capacidade argumentativa. Esse posicionamento se alinha ao que já havia sido preconizado no início dos anos 2000 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) do Ensino Médio:

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva

⁶ Como se trata de artigo publicado em meio virtual, não nos foi possível recuperar o número das páginas.

⁷ Competência Geral 5: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2018, p. 9).

interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois polos do processo interajam (Brasil, 2000, p. 22).

É evidente, dessa forma, que o tempo presente exige daqueles que trabalham com educação uma ampliação de seu escopo e certo ajuste relativo à sua atuação docente no sentido de romper com a lógica da “educação bancária”, para recuperar o conceito freireano, e tornar os espaços de mediação do conhecimento: i) oportunidades para o intercâmbio de ideias e ii) ambientes seguros para o desenvolvimento mediado da argumentação e da escuta ativa; iii) um *locus* para o desenvolvimento da capacidade argumentativa por meio da exposição dos educando a situações em que a argumentação seja reconhecida com prática social mediada pela linguagem. Ademais, é preciso suplantiar o pensamento monolítico, segundo o qual, tradicionalmente, os professores são os únicos detentores de informações, já que, em uma sociedade na qual a vida em rede é uma realidade, o conhecimento origina-se de diversas fontes, e a sala de aula é um – entre outros tantos – local onde eles podem encontrar convergência, sendo a mídia um valoroso agente nesse processo.

Torna-se patente, assim, que a introdução de procedimentos de leitura crítica de produtos midiáticos no contexto escolar tem o potencial de desenvolver consideráveis habilidades dos estudantes, inclusive, aquelas preconizadas em documentos oficiais, como a BNCC e os PCN's, e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em cuja matriz de competências e habilidades para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias encontram-se os seguintes descritivos:

Competência de área 1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida”, da qual emergem quatro habilidades: 1. “H1– Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação”; 2. “H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais”; 3. “H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando as funções sociais desses sistemas” e 4. “H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação (Pereira; Neves, 2012, p. 189-190).

Considerando-se o que determinam os documentos supramencionados, é manifesto que a escola constitui um espaço privilegiado para que sejam fomentadas práticas que, de fato, levem os estudantes a desenvolverem autonomia e senso crítico para “inter-agirem” no mundo, já que “há habilidades e competências [...] cujo desenvolvimento não se restringe a qualquer tema, por mais amplo que seja, pois implicam um domínio conceitual e prático, para além de temas e disciplinas” (Brasil, s/d, p. 62) e as quais permitem à escola “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização [...]; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (Brasil, 2000, p. 3).

Inseridas nessa discussão, estão as orientações da Unesco (Wilson *et al.*, 2013) acerca da necessidade de que a alfabetização midiática informacional⁸ esteja organicamente incorporada ao currículo escolar, uma vez que ela “por um lado, enfatiza a importância da necessidade do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro, [...] enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia e de avaliar como essas funções são desempenhadas [...]” (Wilson, 2013, p. 6). Além disso, a alfabetização midiática informacional, como um conjunto de habilidades, visa a tornar as pessoas capazes de reconhecer suas necessidades informacionais; a localizar e a avaliar a qualidade da informação, a armazenar e a recuperar informações, a fazer uso efetivo e ético delas e a aplicá-las para criar e comunicar conhecimentos, o que é bastante relevante ao contexto educacional dado que, conforme argumenta Moran (2013):

Os Meios de Comunicação exercem poderosa influência na nossa cultura. Refletem, recriam e difundem o que se torna importante socialmente tanto ao nível dos acontecimentos (processo de informação) como do imaginário (são os grandes contadores de histórias, atualmente, através de novelas, seriados). Os Meios de Comunicação desempenham também um importante papel educativo, transformando-se, na prática, numa segunda escola, paralela à convencional (Moran, 2013, p. 21).

Desse modo, Moran (2013), ao refletir sobre a influência que os meios de comunicação exercem sobre a sociedade, permite-nos deduzir que a escola – como elemento da cultura, responsável, inclusive por produzi-la, disseminá-la e questioná-la – também é influenciada por eles, sendo, portanto, legítimo que haja preocupação em compreender como funcionam esses meios de comunicação, como se estruturam seus discursos e como participam da construção do(s) significado(s) dos enunciados que circulam em sociedade.

A leitura crítica da mídia pode contribuir para o aprimoramento da percepção e do exercício da cidadania, ao permitir o compartilhamento de conhecimentos essenciais sobre as funções das mídias e dos canais de informação nas sociedades democráticas, além de promover o diálogo intercultural e contribuir para que os estudantes avaliem criticamente as informações no contexto específico de produção de cada uma delas, identificando as intenções subjacentes às mensagens, seus vieses e os estereótipos veiculados por elas. Essa habilidade promove o pensamento crítico e a capacidade de discernir entre fatos e opiniões, sendo, portanto, uma etapa essencial ao processo de fortalecimento da capacidade argumentativa dos educandos.

⁸ A expressão “alfabetização midiática informacional” no documento da Unesco (Wilson *et al.*, 2013) refere-se a uma escolha dos editores da obra para se aproximarem da expressão que, no momento de sua publicação, estava em uso na Espanha e em países da América Latina: *alfabetización informacional*.

2 Ensino de argumentação: posicionando-se frente à edição do mundo

Conforme sinalizado por nós e com o apoio em Azevedo (2009, p. 14), constatamos que “avaliações internacionais e nacionais das quais os jovens brasileiros têm participado mostram-nos que muitos deles não apresentam o domínio de várias capacidades de linguagem”.

Assim, coadunados à perspectiva freireana acerca da função social da educação, entendemos que o ensino da argumentação⁹ pode se tornar mais significativo aos estudantes se estiver atrelado à análise de realidades que, simultaneamente, lhes digam respeito e também lhes possibilitem ampliar seu repertório sociocultural, enriquecendo, assim, seu arcabouço argumentativo. É também nesse ponto que o trabalho com a argumentação encontra convergência com a leitura crítica da mídia, entendida como recurso metodológico que pode beneficiar sobremaneira o ensino de argumentação ao abrir espaço para que os estudantes, postos em uma situação de horizontalidade em relação aos lugares de poder, reconheçam suas potencialidades de ação e também de atuação por meio da palavra.

Cabe, no entanto, a ressalva de que nossa proposta não se restringe à mobilização apenas do que se convencionou denominar “realidade dos alunos”, porque consideramos que a escola tem o papel fundamental de oferecer aos educandos possibilidades de conhecer muitas outras realidades, sem, obviamente, desconsiderar aquela em que os estudantes estão inseridos, de modo a ampliar suas possibilidades de interpretação e de interação com a diversidade que caracteriza o mundo em que vivemos. Por isso, o ato de argumentar vincula-se diretamente ao fato de que somos motivados a nos posicionarmos frente a questões potencialmente problemáticas, e conforme defende Grácio (2010),

A ideia de que argumentamos porque somos *instados* a argumentar é importante porque permite ligar a argumentação a situações específicas, caracterizadas por nelas nos acharmos envolvidos e se afigurar estarem em causa, ou sob ameaça, a nossa própria identidade (*ethos*) e a virtude da nossa existência (*areté*). É neste sentido que tais situações suscitam o interesse em intervir, fazendo achar que o assunto é *sério* e que sobre ele temos uma palavra a dizer (Grácio, 2010, p. 33).

Nesse sentido, Piris (2021, p. 140) defende que o ensino de argumentação – entendida também por nós como prática social de linguagem – não se restringe ao ato de falar sobre ela, mas de integrar as tradicionais atividades pautadas na identificação de argumentos e na produção de textos dissertativos, por exemplo, um planejamento de ensino cujo escopo seja promover a interação argumentativa em situações de comunicação em que os estudantes possam articular seu conhecimentos sobre argumentação à prática da argumentação. O posicionamento

⁹ Entendemos que compete à escola desenvolver a competência comunicativa em diferentes situações de comunicação, sobretudo, naquelas em que a atividade argumentativa está envolvida. No entanto, neste trabalho, não nos ocuparemos da distinção entre argumentação oral e escrita por entendermos que nossa proposta visa ao desenvolvimento de habilidades relativas à prática da argumentação que podem ser requeridas tanto em gêneros orais, como o debate regrado, como nos escritos, a exemplo dos artigos de opinião.

de Piris encontra respaldo na teoria de Letramento Crítico de Kleiman (2008), a qual defende que, quando a prática social estrutura as atividades de sala de aula, o eixo do planejamento é a ação, assim, o trabalho com os gêneros derivam de necessidades imediatas de comunicação, deslocando a centralidade do ensino deles para o papel da atividade argumentativa como forma de mobilização dos estudantes quer seja na escola, quer seja na comunidade em que estejam inseridos (bairro ou cidade, por exemplo).

No âmbito dessa discussão, a Competência Geral 7 da BNCC preconiza que o trabalho com argumentação ao longo de toda a educação básica deve ter como escopo o desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes

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)

Acerca do trabalho com a argumentação em sala de aula, Leitão (2012) oferece-nos valiosa contribuição ao considerar que

Por um lado, a argumentação deve ser estudada como um *processo de revisão de perspectivas que opera sobre o conteúdo do conhecimento*: sobre crenças, conceitos, hipóteses que os indivíduos formulam a respeito de objetos, processos e procedimentos do mundo físico ou social [...]. Por outro lado, a argumentação deve ser investigada como um *processo autorregulado e autorregulador do pensamento*, que compele o indivíduo à *reflexão sobre fundamentos e limites de suas concepções e perspectivas* (conhecimento) acerca do mundo [...] (Leitão, 2012, p. 16, grifos da autora).

Em seu trabalho, a autora destaca a dupla dimensão acerca do estudo da argumentação, a qual converge para os objetivos deste trabalho: i) possibilitar aos estudantes que, por meio na análise crítica da mídia, a um só tempo, mobilizem estratégias metacognitivas que lhes possibilitem revisar sistematicamente seus argumentos de base e suas crenças acerca das realidades que lhes chegam via produtos midiáticos e ii) reconhecer nesse processo as potencialidades e limitações dos argumentos mobilizados por eles no processo de elaboração e de defesa de certos significados para o mundo, favorecendo, assim, a reflexão e a construção de conhecimentos.

Observamos, assim, que a argumentação – escrita ou oral – funda-se em um complexo processo cognitivo que coloca os estudantes no âmbito da negociação de sentidos e das razões que os levam a utilizar as palavras de determinada forma. Ademais, “para apresentar uma opinião, ou seja, um ponto de vista que deverá sempre supor outros pontos de vista, o sujeito irá acionar ao mesmo tempo o conjunto de crenças ao qual está ligado, os valores que possui e as representações de mundo” (Azevedo, 2009, p. 34).

Em função da importância que se atribuiu à argumentação, não apenas em ambiente escolar, mas, sobretudo, no interior de suas práticas, compreendemos ser fundamental a

utilização de recursos didático-metodológicos que visem ao desenvolvimento de habilidades requeridas nas situações genuínas de comunicação nas quais a argumentar se faz necessário. No entanto, observamos que pouco tem sido feito nesse sentido, já que os resultados de desempenho educacional de concluintes do Ensino Médio, em competências essenciais como leitura e resolução de problemas, evidenciam que temos caminhado para um aprofundamento de lacunas de aprendizagem que se traduzem, em termos práticos, no acirramento das desigualdades sociais e na limitação das possibilidades de transformação social por meio da educação. Em suma, conforme Breton (1999, p. 18-20 *apud* Azevedo, 2009), “não saber argumentar pode chegar a ser uma das causas da desigualdade cultural, sobrepondo-se inclusive à desigualdade social e econômica, pois não saber tomar a palavra para persuadir alguém poderia levar à total exclusão social”.

A fim de combater a perpetuação das desigualdades sociais por meio do ensino, é essencial que a escola, como ecossistema, não apenas os professores e professoras de Língua Portuguesa, trabalhe para desenvolver as capacidades argumentativas de seus estudantes. Desse modo, segundo Azevedo (2022),

Essas características da capacidade argumentativa – ser uma condição humana, expressão discursiva e ação de linguagem – indicam que esse tipo de capacidade requer realizar um trabalho escolar que não esteja restrito a um único campo de saber. Além disso, caberá aos professores compreender que a argumentação envolve um processo de negociação entre diferentes sujeitos, uma vez que o eu na relação com o outro precisa aprender a colocar em uso um certo tipo de racionalidade e os mecanismos linguístico-discursivos que oferecem sustentação a um ponto de vista e os meios para elaboração de respostas que emergem da discussão de um assunto colocado em questão (Azevedo, 2022, p. 3).

Signatário desse mesmo ponto de vista, Piris (2021, p. 144) defende que uma educação emancipatória do ser humano funda-se no desenvolvimento da capacidade argumentativa de relacionar argumentos e pontos de vista (a argumentação na interação) a posicionamentos ideológicos (a argumentação no discurso). Desse modo, para que os estudantes se tornem hábeis na leitura e na interpretação dos elementos que marcam todas as produções discursivas de modo generalizado, é essencial que o ensino da argumentação extrapole o viés meramente instrumental/mercadológico/bancário e passe a ocupar centralidade nas salas de aula, permitindo que os educandos se apropriem de atitudes que Paulo Freire (já nos anos 1950) asseverava serem essenciais aos processos de educação: o aprender a aprender, o aprender a questionar (o mundo e a si mesmo), o aprender a se posicionar crítica e eticamente em situações nas quais as opiniões deles sejam recrutadas e/ou relevantes.

3 “Decifra-me ou devoro-te”: o texto publicitário como objeto de análise crítica e ensino de argumentação

Entre todos os gêneros que circulam na esfera midiática, os textos publicitários são aqueles que encontram maior penetração nos mais distintos contextos de nossa vida social: eles

estão estrategicamente intercalados aos vídeos a que assistimos no YouTube, às músicas que ouvimos por *streaming*, aos *stories* e aos *feeds* das redes sociais; nos intervalos comerciais da TV e no rádio e, obviamente, como objeto de estudo amplamente explorado em suas características composicional, estilística e temática, além de suporte para análises linguísticas, em muitos livros didáticos de Língua Portuguesa, uma vez que têm mais potencial para atraírem a atenção dos estudantes e por tratarem de uma infinidade de temas, os quais, convenientemente, podem ser previamente selecionados pelo professor. Desse modo, em função de ser um gênero bastante produtivo em termos analíticos, Carvalho (2014) defende que

Como um tipo de produção onipresente na sociedade atual com a função de influenciar o comportamento dos leitores/ consumidores, os textos publicitários devem ser levados para a sala de aula e trabalhados em atividades de leitura e compreensão. Esse é o motivo pelo qual [se deve] utilizar o texto publicitário na escola para se pensar, em atividades de leitura, o tipo de produção e efeitos de sentido provocados por elementos verbais e não verbais que entram na composição da publicidade e, desse modo, contribuir para a formação crítica de leitores (Carvalho, 2014, p. 10).

Nesse sentido, o manual da Unesco, *Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores* (Wilson *et al.*, 2013), ao qual já nos referimos anteriormente, trata no módulo 5 (Publicidade) da publicidade em quatro frentes distintas, a saber: 1. Publicidade, receitas e regulação; 2. Anúncios de utilidade pública; 3. Publicidade – processo criativo; 4. A publicidade e a arena política. Em cada uma dessas unidades, discutem-se estratégias para a formação de professores, entre as quais se destaca a seguinte preocupação central:

Em função do papel proeminente da publicidade em nossas sociedades hoje, os professores devem entender o que faz parte da criação da publicidade efetiva e devem ter condições de avaliar os anúncios publicitários como fontes de informação. Além disso, é importante que os professores aprendam sobre os mecanismos que fazem com que os cidadãos respondam aos anúncios das indústrias e dos representantes governamentais (Wilson *et al.*, 2013, p. 109).

Nesse documento, observa-se uma iminente preocupação com a interferência negativa da publicidade na sociedade, denunciando, inclusive, a apropriação indevida de espaço destinado a assuntos de interesse público para veiculação de mensagens ideologicamente enviesadas e destinadas à majoração de lucro dos anunciantes, o que compromete gravemente o direito de expressão e o acesso à informação. Em decorrência do cenário que se apresenta, é inequívoco que a análise crítica do texto publicitário possibilita o desvelamento de valores, aspectos culturais, modos de expressão e ideologias vigentes em dada sociedade, assim, quando tornado objeto de análise em sala de aula, permite, além da investigação dos recursos linguísticos, que sejam discutidos temas que potencialmente se relacionem aos interesses e às necessidades dos estudantes (não necessariamente os mais imediatos), de modo a torná-los mais disponíveis às atividades de argumentação.

De acordo com Hoff (2007), os meios de comunicação de massa podem ser considerados uma das principais fontes de informação da sociedade contemporânea, pois convivemos com tanta familiaridade com as ideias e imagens neles veiculadas que elas passam a ser aceitas como verdades e a ser utilizadas para guiar decisões e escolhas individuais. Assim, uma análise mais acurada permite-nos reconhecer que, nos discursos da mídia, destacadamente o publicitário, não há apenas reproduções de modelos, mas também desconstrução, reconstrução, reformatação e edificação de novas identidades, como consequência, a publicidade, ao revestir o mundo de significações por meio da linguagem, lança o receptor/consumidor no mercado simbólico em que o consumo assume significado de pertencimento e identificação social.

Essa característica, em específico, corrobora a importância do estudo do texto publicitário em ambiente escolar, uma vez que o desenvolvimento do educando para a prática efetiva da cidadania figura entre as diretrizes fundamentais da educação básica. Hoff (2007) destaca duas características do texto publicitário as quais legitimam seu emprego como suporte pedagógico: o caráter de crônica social e a sintonia com o sistema doxológico dos distintos grupos sociais. Para essa autora, a publicidade atua como uma espécie de crônica social quando estabelece um diálogo entre os acontecimentos do presente e as tendências de comportamento, expectativas, desejos e percepções do público. É possível, assim, pensar o discurso publicitário como um *tradutor* da concepção econômico-mercado lógica da sociedade. Em sintonia com a visão de mundo dos diversos públicos a que se destina, esse tipo de texto supera a finalidade comercial e constitui uma espécie de “produção cultural na medida em que interpenetra todas as instâncias da vida em sociedade” (Hoff, 2007, p. 37).

Ademais, o texto publicitário é dialógico e abordá-lo como objeto de estudo em ambiente escolar pode auxiliar na construção de procedimentos que permitam aos estudantes reconhecer as características fundamentais e as formas argumentativas e persuasivas que o caracterizam, distanciando-os, assim, da passividade que marca o papel dos consumidores dos discursos publicitários e possibilitando a eles assumir postura ativa no que se refere à compreensão da relação estabelecida entre cidadania e consumo.

Em conformidade com essa perspectiva, é importante salientar que as representações do mundo, quando inseridas no plano simbólico da linguagem publicitária, ganham um sentido específico, como se observa nos anúncios das Havaianas (os quais serão oportunamente analisados), de modo que os efeitos de sentido se materializam nos textos que circulam na sociedade.

A mensagem publicitária faz uso de um conjunto de efeitos retóricos aos quais não faltam figuras de linguagem e estratégias persuasivas, ressaltando-se o uso dos itens lexicais. Essa mensagem pode apresentar também jogos de palavras que convidam o leitor a participar de um universo lúdico [...] (Carvalho, 2014, p. 10).

Da relação entre ensino de argumentação e leitura crítica da mídia, emerge a possibilidade de conferir ao texto publicitário o caráter de objeto de estudo, a partir do qual se

podem analisar i) como a disseminação de valores relativos à classe social dominante, os estereótipos relacionados às identidades de gênero, raça e classe, por exemplo, são representados pela mídia; ii) como os recursos oferecidos pela língua são mobilizados com o propósito de persuadir a audiência. Sendo assim, conforme preconizado por Hoff (2007), o texto publicitário encontra-se disponível para emergir nas salas de aula e, como material pedagógico, possibilitar que os estudantes, partindo de suas experiências de vida, desenvolvam competências de leitura do mundo e atuem como cidadãos protagonistas das próprias histórias.

A título de ilustração do que discutimos até este ponto, passamos à observação de duas peças publicitárias da linha de sandálias Havaianas. Cabe salientar que o que se apresenta é um recorte de um trabalho desenvolvido em 2014 com estudantes da 3ª série do Ensino Médio¹⁰, em aulas de Produção de Texto de uma escola da rede particular da região metropolitana de São Paulo. Essa situação contextual foi determinante para a seleção do *corpus*, como elucidamos a seguir.

Destacamos, ainda, que nosso objetivo neste artigo não é o de apresentar uma sequência didática, mas de oferecer uma proposta de reflexão em torno da integração entre leitura crítica da mídia e ensino da argumentação a qual possa servir como ponto de partida para que outros professores se sintam motivados a realizar trabalhos dessa natureza.

3.1 Havaianas: “todo mundo usa”, mas quem entende?

A seleção do *corpus* obedeceu aos seguintes parâmetros: 1. ser um produto conhecido pela maioria dos estudantes do Ensino Médio; 2. estar relacionado a uma marca ou ser um produto com públicos-alvo distintos; 3. os anúncios deveriam ser obrigatoriamente multissemióticos; 4. deveria haver textos que pudessem suscitar discussões em torno dos valores e mensagens veiculados.

Diante desses critérios, elegemos as Havaianas, inclusive, porque já havíamos realizado trabalhos a partir de outros anúncios da marca, e portanto, havia conhecimento prévio dos expedientes discursivo-argumentativos empregados na construção das mensagens veiculadas

¹⁰ O referido trabalho constituiu uma sequência didática dividida em dois momentos: construção do conhecimento acerca dos procedimentos de análise crítica da mídia e sua relação com estratégias de construção da argumentação, da perspectiva retórica, anteriormente estudados (como a interação entre *logos*, *pathos* e *ethos*, a seleção lexical, a construção das referências e o emprego estratégico de recursos como intertextualidade), em que, conjuntamente, foram analisados, com mediação do professor, produtos como videocliques, propagandas de fast-foods, cenas de novela, textos publicitários impressos, notícias de jornal e desenhos animados, observando, em cada um deles, os recursos utilizados para a construção da mensagem, identificando quais eram seus potenciais interlocutores e possíveis veiculações de valores e ideologias potencialmente discriminatórios e/ou reforçadores de estereótipos. Em um segundo momento, os estudantes escolheram temas de seu interesse, pesquisaram como eles eram abordados em produtos midiáticos específicos e, posteriormente, produziram apresentações que foram compartilhadas e discutidas em uma espécie de simpósio de leitura crítica. Em termos práticos, essa experiência corrobora nosso ponto de vista de que o trabalho de leitura crítica da mídia pode ser um recurso de potencialização do ensino e do desenvolvimento da prática argumentativa.

nos anúncios da marca. No caso específico do trabalho desenvolvido em sala de aula, foram analisados cinco anúncios, mas, dada a limitação de espaço, elegemos dois, que representam significativamente a problemática identificada em todos os demais: a construção social da imagem (bastante estereotipada, adiantamos) das mulheres.

O primeiro anúncio, intitulado Havaianas Slim - "Delicate And Feminine Things", faz parte de uma campanha de abrangência internacional, que conta ainda com mais outros cinco anúncios que seguem a mesmo padrão estético, realizada pela Agência AlmapBBDO, de São Paulo, em 2008. Circulou em publicações impressas – em português e em inglês – e também esteve disponível no site da marca. O segundo, da campanha denominada Havaianas "Wave", foi publicado em 2007. Outros dados sobre esse anúncio não puderam ser recuperados e, mesmo a pesquisa por imagem nos mecanismos de busca do Google retorna apenas o resultado do site do qual a Fig. 2 foi extraída. Talvez haja nessa situação um indicativo de que a circulação da referida propaganda tenha sido restringida ou, ainda, descontinuada.

Por um lado, reconhecemos que, na composição argumentativa dos anúncios, entra em jogo a manipulação discursiva de conceitos e de formas de nomear e representar os objetos do mundo, convertendo-os em objetos de discurso (Marcuschi, 2007). Nesse sentido, as seleções lexicais realizadas pelos enunciadores dos anúncios revelam o lugar discursivo que eles ocupam, seus valores, suas crenças e conformam seus projetos de dizer, o que é fundamental à consecução dos objetivos de leitura crítica da mídia, que se pauta na observação da estruturação linguístico-discursiva das mensagens midiáticas. Por outro lado, não podemos desprezar o papel das imagens na construção do discurso persuasivo, em conformidade com o que preconiza Mateus (2016).

Como procedimento para a realização das análises, considerando sua aplicação junto a estudantes de Ensino Médio, entendemos que a observação da seleção lexical mobilizada para a construção dos anúncios pode ser bastante produtiva. Por meio da identificação de elementos que estão na superfície textual – as palavras propriamente ditas –, pode-se construir coletivamente um percurso analítico que permita aos educandos reconhecerem, gradativamente, de que maneira a escolha de determinadas palavras e a preferência por certos tipos de construção, no âmbito da sintaxe, revelam posicionamentos, valores e crenças dos produtores dos textos.

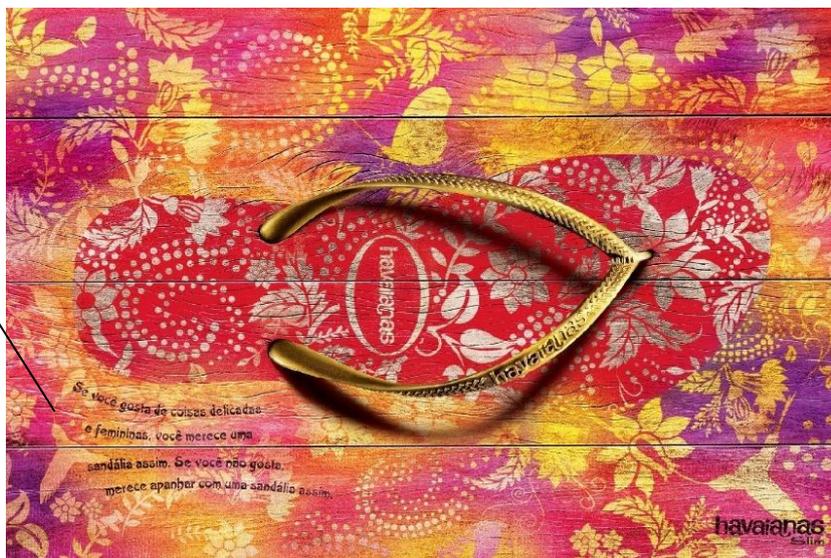
Como segunda etapa, sugere-se a (re)construção dos significados dos anúncios e, sob a perspectiva da análise crítica da mídia, com o suporte do instrumental da análise crítica do discurso, sobretudo, no que concerne à denúncia de problemas sociais, a identificação de questões problemáticas que possam se converter em matéria para o desenvolvimento da argumentação e para a ampliação do repertório dos estudantes.

Por fim, a partir da identificação do conteúdo problemático veiculado nos anúncios, os estudantes são convocados a refletir sobre os impactos dessas representações em suas formas de atuação, de ser e de estar no mundo. Esse é ponto de partida para o desenvolvimento de capacidades argumentativas, porque permite aos educandos: i) estabelecerem inter-relações

entre a linguagem verbal e a reflexão sobre os objetos do mundo; ii) recorrerem ao já dito, a outros discursos que suportem o seu próprio; iii) comprometerem-se em ações de linguagem remissivas a dadas posições discursivas as quais implicam interdependência entre sujeitos em função da polarização das posições enunciativas.

Figura 1. Havaianas “delicada”

Se você gosta de coisas delicadas e femininas, você merece uma sandália assim. Se você não gosta, merece apanhar com uma sandália assim.



Fonte: <https://diretoresdearte.blogspot.com/2016/03/6b-estudio.html>. Acesso em: 05 mai. 2023.

Figura 2. Havaianas “curvas”



Fonte: <https://edylladamares.files.wordpress.com/2010/04/havaianas-wave.jpg>. Acesso em: 05 mai. 2023.

LINHA D'ÁGUA

Partindo de uma observação acurada, tal como proposta pela base conceitual dos procedimentos de leitura crítica da mídia, podemos identificar as duas peças publicitárias como problemáticas da perspectiva da construção da figura da mulher sob a égide de estereótipos e preconceitos, tema que, por si só, é bastante oportuno de ser debatido em sala de aula quando pensamos na formação integral dos estudantes. Assim, o levantamento dos itens lexicais que dão forma aos anúncios (e o acabamento dado à realidade representada neles e por eles) constitui etapa essencial para a identificação das ideias subjacentes a esses textos, uma vez que “o valor argumentativo das palavras é o responsável pela direção argumentativa do discurso” (Azevedo, 2016, p, 171).

Como nosso propósito é identificar questões possivelmente problemáticas relativas à construção de representatividades sobre a figura feminina, restringimo-nos à seleção de termos relacionados a esse expediente.

Quadro 1. Levantamento dos itens lexicais utilizados para a caracterização das mulheres nas propagandas¹¹ das Havaianas

| Figuras | Itens lexicais mobilizados para a construção do objeto de discurso “mulheres” |
|---------|---|
| 1 | “delicadas” e “femininas” |
| 2 | “com curvas” |

Fonte: elaboração própria.

Na Figura 1, as construções condicionais criam um contexto em que os sintagmas adjetivacionais “delicadas” e “femininas”, embora atribuídos ao sintagma nominal “coisas”, por extensão semântica, também se referem a mulheres, indicando que dois caminhos possíveis poderiam ser escolhidos. Entretanto, no segundo caso, há uma ruptura semântica que estabelece um forte contraste com as ideias iniciais, ao sugerir que a mulher que não gosta de “coisas delicadas e femininas”, metonimicamente representadas pela sandália, merece apanhar. Cabe aqui salientar que o contraste entre posições é, em grande parte, reforçado pelo fato de que o fundo da imagem é composto por um piso de madeira rústico e as pinturas delicadas que o adornam. Evidentemente, há, neste trecho, por um lado, o reforço do estereótipo, segundo o qual todas as mulheres são delicadas e femininas e, assim, gostam de produtos que se assemelhem a elas; e, por outro, há uma espécie de naturalização da violência com propósito da promoção de enquadramento das mulheres a padrões de gosto e comportamento previamente determinados por uma perspectiva hegemônica sobre elas.

De todo modo, considerando o contexto atual, em que, mesmo a duras penas, as mulheres vêm garantindo que seus direitos sejam reconhecidos, esse discurso das Havaianas

¹¹ Neste trabalho, usamos os termos “anúncio publicitário”, “peça publicitária”, “propaganda” e “texto publicitário” como equivalentes semânticos. Apesar de, no âmbito dos estudos da comunicação, haver distinção entre eles, entendemos que, para os objetivos deste artigo, isso não é relevante.

pode ser interpretado como contrassenso e, em certa medida, de mal gosto. Nesse sentido, o enunciador discursivamente se vale de estratégias de construção de objetos de discurso que promovem deslocamentos semânticos em relação ao que se entende no senso comum sobre violência contra a mulher, aventando um possível argumento (falacioso em si mesmo) que possa justificá-la.

Ademais, a composição imagética do anúncio, dado o uso das cores, da tipografia e das texturas, desponta como argumento, o que, nas palavras de Mateus (2016, n. p.), é passível de ocorrer porque a imagem “manifesta um conjunto de proposições visuais que parecem suportar um argumento. Ela envolve um encadeamento de premissas que concorrem para a conclusão”.

Passando à análise da Figura 2, observamos um franco processo de reificação da mulher, considerando que, distintamente do primeiro exemplo, em que o público-alvo era feminino, o desse anúncio é masculino. Além do óbvio apelo sexual, identificado pela posição das ilustrações que representam as mulheres (e aqui também cabe uma interrogação acerca da falta de representatividade, uma vez que todas as mulheres assemelham-se a fenótipos brancos), temos a construção discursiva da mulher esvaziada de toda e qualquer subjetividade, reduzida a seus atributos físicos e coisificada por meio da comparação a um chinelo “com curvas”, o que também é passível de ser discutido, já que as mulheres consideradas sem curvas seriam excluídas e preteridas pelos homens por não se conformarem a esse estereótipo.

Na reconstrução da argumentação, além da comparação e da reificação, a construção do objeto de discurso que deveria ser a razão pela qual o anúncio existe – o chinelo – pauta-se na ambiguidade, uma vez que o enunciado verbal recruta o sintagma nominal “curvas” para estabelecer uma relação de contiguidade entre a sandália e as mulheres representadas, do que decorre o seguinte questionamento: quem/o que, afinal, está à venda? Discursivamente, identificamos a estratégia de recuso ao senso-comum, tanto da perspectiva acerca da predileção dos homens por dados atributos do corpo feminino quanto do estereótipo relacionado à representação imagética desses mesmos corpos. Embora se trate de uma estratégia argumentativa que visa oferecer aos interlocutores um ponto de ancoragem cognitiva a partir do qual possam acompanhar a construção dos sentidos do/no texto, esse expediente, à luz da análise crítica do discurso, configura uma forma de inculcar e de disseminar preconceitos e segregações.

Tal como no primeiro anúncio, entendemos que as imagens concorrem para a construção argumentativa do discurso das Havaianas, uma vez que, em conformidade com Mateus (2016, n. p.), “podemos falar em argumento visual, neste caso particular, na medida em que somos capazes de retirar um conjunto de proposições visuais (obviamente orientadas por um valor de verdade) que subentendem a argumentação e a afirmação ‘razoável’ de uma tese” (no caso, mulheres são como sandálias de borracha, e em ambos os casos, os homens preferem as que têm curvas).

Ademais, embora haja predominância de texto não verbal, os enunciados verbais também são significativos no sentido de possibilitarem a reflexão sobre a constituição de enunciados persuasivos. No texto publicitário, as funções da linguagem, as figuras e demais recursos linguísticos desempenham papel fundamental na construção do discurso, sobretudo, porque, de modo geral, aquilo que comunicam extrapola o nível da simples decodificação do enunciado, sua compreensão demanda da audiência habilidade para reconhecer o valor do não dito, do emprego de determinadas estruturas linguísticas, da relação entre texto verbal e imagem.

Por fim, observamos que as mulheres, nos anúncios das Havaianas, são constituídas não por especificidades, mas por estereótipos: a sensível, que merece apanhar se não fizer escolhas que denotem sua feminilidade, e a convertida em objeto de “consumo/desejo” masculino, que chega ao limite da reificação ao ser comparada a sandálias de borracha.

Em linhas gerais, essas foram as análises/discussões realizadas coletivamente junto aos estudantes supramencionadas, as quais formalizamos aqui.

Após realizarmos a varredura dos elementos de superfície que dão forma aos anúncios publicitários (e certo acabamento à realidade por meio da edição) e discutir de que modo eles podem ser mobilizados na construção de enunciados, há matéria para a proposição do ensino da argumentação com base na discussão das questões problemáticas emergentes das análises desses textos, considerando, inclusive, que a própria natureza delas incita a tomada de posição por parte dos estudantes.

Ao fazermos menção ao ensino de argumentação, estamos considerando que se trata de um processo por meio do qual os estudantes, gradativamente, passam a assumir posição crítica e emancipadora em relação a questões que exigem deles a tomada de posição, a fim de que possam dar forma a seus projetos de dizer, partindo da observação e da análise de outros discursos e incorporando, estrategicamente, aos seus aquilo que julgarem ser coerente. Assim, conciliando nossas expectativas quando propusemos a intersecção entre ensino da argumentação e leitura crítica da mídia, entendemos que as propagandas das Havaianas analisadas neste trabalho contribuem para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes, uma vez que abrem espaço para que se discutam: i) as relações entre texto e contexto; ii) a importância da linguagem na construção e na disseminação de valores e ideologias; iii) como as escolhas lexicais impactam no modo como interpretamos o mundo discursivizado; iv) como a construção de objetos de discurso está alinhada à edição da realidade; v) o poder persuasivo das imagens e vi) a importância de se reconhecer como todos esses elementos estão atrelados a um projeto argumentativo cujo propósito nuclear é persuadir os interlocutores.

Nesse sentido, vale destacar que a profundidade das análises e mesmo a validação de algumas delas depende sobremaneira do repertório, do conhecimento prévio e da disponibilidade para o questionamento de dadas crenças já tão arraigadas socioculturalmente

por parte dos estudantes. Trata-se, assim, de um trabalho iminentemente processual, por meio do qual é possível promover um treinamento do olhar, da percepção e do sentir – de enxergar o mundo com “olhos de ver”, como bem definiu Guimarães Rosa – para desnaturalizar comportamentos que normalizam desrespeitos à dignidade da pessoa humana em todos os aspectos da vida em sociedade.

Conclusão

Em função das demandas do mundo contemporâneo, o papel da escola está sendo redefinido: já não é possível nem coerente ignorar a centralidade que os meios de comunicação vêm adquirindo como instâncias socializadoras e os efeitos dessa realidade nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, as instituições escolares são convocadas à ação e não basta apenas problematizar o conteúdo dos produtos veiculados nas/pelas mídias, é imperativo incluí-lo nas discussões acerca da construção dos currículos escolares, pois, como vaticinam Kellner e Share (2008),

Quando a mídia é vista como janelas simplesmente transparentes, as mensagens [da mídia] ficam neutralizadas, nós ficamos complacentes e a democracia deixa de ser representativa. Nossa dependência da mídia nos leva a renunciar à nossa participação ativa e nossos deveres cívicos de questionar, desafiar e corrigir injustiças sociais (Kellner; Share, 2008, p. 706).

Por meio do recorte analítico a que procedemos, é possível verificar que compreender os mecanismos por meio dos quais a publicidade edita o mundo e dissemina/fomenta valores, estereótipos e identidades constitui um dos principais desafios da escola em sua relação com os meios de comunicação. Nesse sentido, é imperativo considerar que a realidade tal como se apresenta no discurso publicitário, assim como nos demais textos da mídia, é, em si mesma, um retalho ideologicamente alinhado a propósitos bastante específicos, os econômicos sobretudo, por meio dos quais se forja, por exemplo, a sensação de pertencimento social, permitindo aos indivíduos reconhecer valores subjacentes de uma dada cultura, em específico, neste caso, a disseminação de estereótipos acerca da identidade feminina.

A partir da perspectiva de que o ensino de argumentação tem como propósito nuclear promover a interação argumentativa por meio da qual os estudantes possam articular seus conhecimentos sobre argumentação à prática dela, intentamos apresentar uma proposta de ensino de argumentação coadunada à leitura crítica da mídia como uma alternativa à superação de entraves relacionados ao desenvolvimento da capacidade argumentativa dos educandos, pois

tudo que foi exposto até aqui deixa evidente que, atualmente, saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade, sobretudo nos espaços mais democráticos da sociedade contemporânea, por isso tantos estudiosos têm se debruçado sobre essa questão (Azevedo, 2009, p. 61).

Se antes se vendiam produtos, bens duráveis, hoje são vendidos, freneticamente, sentimentos, imagens e formas de ser e estar no mundo. Nesse contexto, portanto, é evidente a

relevância pedagógica da coadunação do ensino da argumentação aos procedimentos de leitura crítica da mídia na educação básica, uma vez que, por meio dessa relação, fortalece-se a capacidade argumentativa dos estudantes, ao se construírem alicerces intelectuais e cognitivos responsáveis por fornecer a eles recursos para atuarem criticamente nesta sociedade em que o consumo, cooptado pela lógica do sistema capitalista, tem se convertido paulatinamente em um dos requisitos fundamentais para o exercício da cidadania.

Referências

- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AZEVEDO, I. C. M. *A argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio: os múltiplos percursos discursivos seguidos por jovens em processo de formação*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- AZEVEDO, I. C. M. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, E. L.; FERREIRA, M. O. (orgs.) *Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Grácio Editor. 2016, p. 167-190.
- AZEVEDO, I. C. M. *Como desenvolver capacidades argumentativas: guia teórico-prático para professores de educação básica*. Sergipe, 2022. DOI: <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.36838.70722>.
- BACCEGA, M. A. Comunicação & Educação: do mundo editado à construção do mundo. *Comunicação & Informação*, Goiânia, Goiás, v. 2, n. 2, p. 176-187, 2013. DOI: <http://doi.org/10.5216/c&i.v2i2.22853>.
- BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *Comunicação & Educação*, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 19-28, 2009. DOI: <http://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v14i3p19-28>.
- BONAMI, B. *O que são literacias de mídia e como elas impactam o futuro da educação?* 2011. Disponível em: <https://itsrio.org/pt/artigos/o-que-sao-literacias-de-midia-e-como-elas-impactam-o-futuro-da-educacao/>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. *PCN +: ensino médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, s/d.
- CARVALHO, N. *O texto publicitário em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.
- DIOGUARDI, G. *Argumentação e redes sociais: o tweet como gênero e a emergência de novas práticas comunicativas*. 2014. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI: <http://doi.org/10.11606/D.8.2014.tde-28112014-192311>.
- FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, O. (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 99- 126.
- FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, [1959] 2001.
- GIOVANI, B. P.; CARVALHO, C. Educação midiática é essencial para a leitura crítica de mundo, incorporando a tecnologia como linguagem e cultura. *ComCiência*, dossiê 230, 2021. Disponível em: <https://www.comciencia.br/educacao-midiatica-e-essencial-para-a-leitura-critica-de-mundo-incorporando-a-tecnologia-como-linguagem-e-cultura/>. Acesso em: 07 out. 2023.

LINHA D'ÁGUA

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

HOFF, T. M. C. O texto publicitário como suporte pedagógico. *Comunicação & Educação*, n. 12, ano XII, p. 29-38, 2007. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v12i2p29-38>.

KELLNER, D. Technological transformation, multiple literacies and the re-visioning of education. *E-Learning*, v. 1, n. 1, p. 9-37, 2004. DOI: <https://doi.org/10.2304/elea.2004.1.1.8>.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Revista Educação e Sociedade*, v. 29, n. 104 esp., p. 687-715, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300004>.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagens em(Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300005>.

LEITÃO, S. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Uni-pluriversidad*, v. 12, n. 3, p. 23-37, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/557422>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MATEUS, S. Pode uma imagem ser um argumento? *Revista Famecos - mídia, cultura e tecnologia*, v. 23, n. 2, n.p., 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2016.2.21445>.

MORAN, J. M. *Os meios de comunicação na escola*. 2013. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c_ideias_09_021_a_028.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

PAIVA, R.; GABBAY, M. Leitura crítica e cidadania: novas perspectivas. In: *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 32, 2009, Curitiba. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2009.

PEREIRA, C. C.; NEVES, J. S. B. *Ler / falar / escrever*. Práticas discursivas no ensino médio: uma proposta teórico metodológica. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

PIRIS, E. L. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PIRIS, E. L. *Estudos de linguagem, argumentação e discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 135-153.

WERRI, A. P. S.; MACHADO, M. C. G. *A função social da educação para Paulo Freire (1958-1965)*. In: *Seminário de Pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação – UEM*, 2008, Maringá. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/wkccexY.doc. Acesso em: 07 out. 2023.

WILSON, C. *et al. Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores*. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

Artigo / Article

Um percurso de ensino-aprendizagem retórico-interacionista a partir da obra *Auto da Compadecida*

A rhetorical-interactionist teaching-learning journey based on the play Auto da Compadecida

Camila Alderete Capitani 

Faculdade Álvares Penteado, Brasil

pcamila.lettras@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1120-5637>

Recebido em: 30/04/2023 | Aprovado em: 03/09/2023

Resumo

Situada na dimensão das práticas sociais, a argumentação é uma atividade humana não coerciva que se enquadra no domínio da controvérsia, da polêmica e conserva o diálogo como sua matriz relacional. Seu ensino amplia a competência argumentativa do discente, composta pelas capacidades de dialogar, pensar, optar e comprometer-se, essenciais à formação do cidadão, segundo Grácio (2016). O espaço escolar torna-se, em vista disso, apropriado à promoção de práticas docentes esteadas em conhecimentos teórico-práticos que favoreçam o planejamento de aulas voltadas a esse fim. O presente artigo instala-se, portanto, neste contexto, e visa a responder como uma proposta didática retórico-interacionista baseada na obra *Auto da Compadecida* poderia ser desenvolvida em sala de aula a fim de criar situações de ensino-aprendizagem que viabilizem a ampliação das competências argumentativas dos discentes no ensino básico. A obra *Auto da Compadecida* é apropriada a tal intento porque João Grilo corporifica o poder do discurso persuasivo e revela toda sua competência argumentativa ao lutar pela própria vida contra o cangaceiro Severino no episódio da gaita benta.

Palavras-chave: Retórica • Ensino-Aprendizagem • Obra literária • Auto da Compadecida • Suassuna

Abstract

Placed in the dimension of the social practices, argumentation is a non coercive human activity which fits into the realm of controversy and contentiousness, and which maintains dialogue as its relational matrix, despite its persuasive contours. Teaching it widens the pupil's argumentative competence, which is composed of the abilities to engage in dialogue, to think, to choose and to commit oneself socially, all of which is essential to the formation of a citizen, according to Grácio (2016). The school environment becomes, thus, adequate for the promotion of teaching practices based on theoretical-practical knowledge. Therefore, the research problem lies in answering how rhetorical-interactionist teaching proposal of a literary work, such as *Auto da Compadecida*, can be mobilized in class to create teaching-learning situations which allow enhancements to the argumentative competence of elementary school students. *Auto da Compadecida* is a literary work which is suitable for such endeavor, since João Grilo, its main character, embodies the power of persuasive discourse and reveals his argumentative competence when fighting for his life against Severino in gaita benta episode.

Keywords: Rhetoric • Teaching-Learning • Literature • Auto da Compadecida • Suassuna

1 Ensino de argumentação: perspectivas de pesquisa

Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. [...] Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática?

Phillippe Breton (2003, p. 19)

Remetendo-se ao âmbito democrático, do qual, inclusive, a argumentação provém, Breton (2003) destaca a premência de seu exercício na condição de um direito civil¹. A prática argumentativa, possibilitadora da emergência de um sujeito que questiona, discorda e posiciona-se em relação à palavra alheia encontra-se, de fato, a serviço da cidadania quando é possível proporcionar o desenvolvimento de competências discursivas, retórico-argumentativas, a todos os cidadãos. A educação escolar, que, segundo a LDB 9394/96, visa assegurar os direitos de aprendizagem e pleno desenvolvimento do educando, incluindo seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, constitui-se, portanto, em espaço plenamente adequado às discussões relativas ao ensino de argumentação, objetivo do presente artigo.

¹ Este artigo consiste em um recorte da tese “Articulações entre o ensino-aprendizagem de Argumentação e de Literatura: caminhos Retórico-Interacionistas a partir do *Auto da Compadecida*” (Capitani, 2021a).

Apesar de a escola ser um *lócus* propício à prática da argumentação, dado que o indivíduo é exposto às diferenças e, em interação sociodiscursiva, aprende a negociá-las em busca da coexistência, o potencial desse espaço argumentativo não é totalmente aproveitado por alunos, professores e gestores educacionais. Pacífico (2016, p.192), ao defender o direito à argumentação no contexto escolar, afirma que ela “deve ser legitimada na instituição escolar para que o sujeito, exercendo essa prática discursiva, sinta-se no direito de tomar a palavra, de mergulhar no fio discursivo e posicionar-se acerca dos sentidos colocados em circulação, na sociedade”. O que ocorre, entretanto, é o oposto:

Cria-se no aluno a ilusão de que ele aprende sobre argumentação; todavia, ele não está autorizado a praticá-la. [...] Para que o sujeito estivesse preparado para argumentar seria necessário que desde os anos escolares iniciais ele já fosse instalado no discurso polêmico, que pudesse discutir o objeto discursivo, discordar da visão do outro e saber como fazê-lo (Pacífico, 2016, p. 211).

A fim de compreender por que há um baixo investimento em atividades voltadas ao ensino de competências/ habilidades argumentativas nos anos iniciais do ensino fundamental, Leal, Brandão, Correia e Guerra (2010) desenvolveram um estudo exploratório que visava observar o trabalho docente com textos argumentativos em turmas do antigo 5º ano do ensino fundamental da rede pública.

As observações de aula foram realizadas inicialmente nas salas de cinco professoras. Cada docente foi observada durante 15 aulas. As 75 aulas foram filmadas e, com base nesses registros, observou-se que havia pouco trabalho didático voltado para o desenvolvimento de competências/habilidades argumentativas. A partir de então, foram realizadas entrevistas para entender quais concepções sobre ensino de argumentação guiavam essas práticas docentes.

Com base nos primeiros dados coletados, as pesquisadoras concluíram que embora houvesse uma grande diversidade textual tanto nas atividades de leitura, quanto nas atividades de produção de texto, foram poucos os exemplares de textos argumentativos aos quais as crianças tiveram acesso; dentre o total de setenta e cinco aulas, apenas três apresentaram textos dessa natureza, sobretudo reportagem e cartaz educativo.

Sobre a abordagem docente, observou-se que em apenas seis aulas houve tentativas mais explícitas de desenvolvimento de capacidades argumentativas em situações de leitura/discussão de textos. As propostas de escrita de textos foram bem menos frequentes, apenas uma ou duas vezes por sala, havendo o caso de uma sala em que nenhuma atividade deste tipo foi registrada. Em síntese, constatou-se que não havia um trabalho sistemático e nem variado para que as crianças produzissem ou compreendessem textos argumentativos.

Apesar de as docentes reconhecerem a importância do trabalho com argumentação em sala de aula e defenderem o ensino de gêneros argumentativos desde cedo, foi identificado, na entrevista, que elas não tinham clareza acerca do que ensinar, tampouco acerca de como promover o desenvolvimento dessas competências/habilidades nos discentes. Quando

questionadas a respeito do que seria argumentação, associaram, via de regra, o termo ao uso da linguagem oral e demonstraram dificuldade em identificar exemplares desse gênero discursivo.

Ao indicar competências/habilidades que poderiam orientar o trabalho com argumentação na escola, apenas a capacidade de explicitar opiniões foi apontada pelas docentes, o que confirma a falta de um conhecimento mais amplo acerca da aplicabilidade das práticas argumentativas em sala de aula. As atividades orientadas ao desenvolvimento da argumentação, além de confirmar essa lacuna, apontam que as professoras não se posicionam como produtoras, mas transmissoras de saberes pré-estabelecidos, pois, nos eixos de leitura, escrita e oralidade todas as atividades propostas perpassavam textos lidos, em geral, nos livros didáticos.

As pesquisadoras concluem, enfim, que o motivo mais provável para o baixo investimento no ensino de competências/habilidades argumentativas nos anos iniciais do ensino fundamental é o pouco conhecimento explícito e reflexivo revelado pelas docentes sobre práticas de linguagem que recobrem exemplares de gêneros argumentativos, bem como suas características. Essa lacuna, conseqüentemente, impactou a escolha de estratégias didáticas mais apropriadas ao ensino de argumentação.

Reconhecendo esse cenário educacional e os múltiplos obstáculos que incidem sobre a prática docente, tais como a formação acadêmica deficitária, a ineficiência ou ausência de formação profissional continuada, a burocratização das atividades, a dicotomia entre teoria e prática presente nos documentos oficiais que orientam os projetos político-pedagógicos das escolas, Ribeiro (2009) aponta a necessidade de refletir sobre posturas metodológicas que (re)signifiquem a prática docente a ponto de trazer respostas expressivas à aprendizagem discente no que se refere aos gêneros argumentativos.

A partir da oralidade, modalidade da língua pouco explorada nas práticas escolares se comparada à escrita, Ribeiro apresenta uma proposta de ação que vislumbra uma transformação conceitual e metodológica da prática docente acerca dos gêneros orais argumentativos. No estudo investigativo desenvolvido, a pesquisadora demonstra a viabilidade do investimento escolar na capacidade de argumentação oral dos alunos e fornece exemplos que comprovam as possibilidades de sucesso dessa empreitada.

Em uma classe com trinta e dois alunos do 5º ano do ensino fundamental, pertencentes a uma escola da rede particular, Ribeiro (2009) planejou e implementou sequências didáticas voltadas ao ensino/aprendizagem de três gêneros argumentativos orais: o diálogo argumentativo, o texto de opinião² e o debate. Baseada na construção gradual e sistemática do conhecimento a partir de situações reais e significativas, a pesquisadora trabalhou com os alunos o domínio do tema a ser discutido, as condições de produção discursiva e as operações

² A partir das leituras de Brakling (2000), Rodrigues (2000) e Souza (2002) acerca do gênero artigo de opinião, Ribeiro (2009, p.46) define texto de opinião oral como “gênero de discurso da ordem do argumentar em que o locutor apresenta um posicionamento oral acerca de uma determinada questão, utilizando-se de estratégias argumentativas”.

de linguagem adequadas a cada gênero, fundamentada na Nova Retórica e na abordagem sociodiscursiva, interacional de argumentação.

Quanto à prática docente, foi constatado, a partir dessa pesquisa-ação, que: o estudo aprofundado de gêneros orais argumentativos desde os anos iniciais do ensino fundamental é possível; a utilização de estratégias sequenciadas para o ensino dos gêneros possibilita uma apropriação mais eficaz de conhecimento pelos alunos; a inclusão de mais de um gênero da mesma tipologia na sequência didática conduz a uma inter-relação que funciona como um catalisador da aprendizagem, pois acelera o processo de aquisição de conhecimento.

Ribeiro (2009) também aponta um crescimento gradativo das capacidades argumentativas dos alunos após a intervenção realizada, pois, em geral, eles conseguiram selecionar e adequar diferentes estratégias argumentativas às situações comunicativas; elaborar intervenções argumentativas seguindo uma estrutura lógica; usar operadores argumentativos adequadamente; sustentar, negociar e refutar argumentos; diferenciar as características dos gêneros em suas produções.

Com base nesses resultados, Ribeiro (2009, p. 108) confirma a legitimação da argumentação no espaço escolar já defendida por Pacífico:

Reafirmamos a necessidade de mudança de postura dos professores, no sentido de intervir com ações didáticas que possam oportunizar situações de linguagem em que os alunos possam opinar, justificar, refutar, negociar, enfim, fazer uso das diversas operações que envolvem a prática argumentativa.

Embora a argumentação seja reconhecida pelos docentes como atividade discursiva relevante à construção de conhecimento, nota-se, nas pesquisas descritas acima, que não há, em geral, clareza acerca dos processos que envolvem sua abordagem em sala de aula, tampouco embasamento teórico-prático que fundamente ações didáticas nesse sentido. Ribeiro (2009), por meio da pesquisa-ação implementada, comprova, entretanto, a viabilidade e efetividade de ações cientificamente fundamentadas e direcionadas a essa área do saber.

Estudos relativamente recentes voltados ao ensino de argumentação³ no Brasil têm sido realizados com o objetivo de responder às crescentes demandas de docentes, discentes, gestores e sociedade civil acerca da necessidade de argumentar em situações diversas. Em geral, observam-se as seguintes perspectivas de pesquisa cujos eixos recaem sobre:

- a) Discente: quando o objetivo é analisar produções discursivas de alunos nas modalidades oral ou escrita a fim de tecer considerações acerca do ensino de argumentação;

³ Cabe ressaltar que na tese *Articulações entre o ensino-aprendizagem de Argumentação e de Literatura: caminhos retórico-interacionistas a partir do Auto da Compadecida*, (Capitani, 2021a), da qual esse artigo é fruto, exploramos de modo mais extenso os estudos voltados ao ensino da argumentação no capítulo: *Ensino – aprendizagem de Argumentação: reflexões teórico-práticas*.

- b) Materiais didáticos: em que visam examinar as concepções de argumentação em foco e o direcionamento das atividades/exercícios a fim de propor revisões ou reformulações;
- c) Documentos oficiais: propõem-se a prescrutar a(s) concepção(ões) de argumentação vigente(s) nesses documentos de caráter normativo para desvelar tensões entre os âmbitos prescritivo e prático;
- d) Docentes: dispõem-se a analisar as práticas de ensino voltadas à argumentação em sala de aula a fim de construir propostas de intervenção para superar possíveis lacunas nas situações de ensino/aprendizagem.
- e) Interdisciplinaridade: concebem a argumentação como uma atividade cognitiva e discursiva que possibilita uma melhor apropriação de diferentes campos de conhecimento.

Apesar de haver pesquisas que remetam ao ensino de argumentação, nem todas são, de fato, voltadas a propor estratégias de abordagem docente a fim de ampliar as competências argumentativas dos alunos. Esta pesquisa instala-se nesse contexto, pois, ao elaborar uma proposta didática retórico-interacionista, propusemos estratégias de abordagem docente para desenvolver tais competências a partir do texto literário considerando este também um *locus* propício a este fim.

Relacionar literatura à retórica permite examinar a obra a partir de uma perspectiva multidisciplinar que ultrapassa a concepção fragmentada de conhecimento para assumir a dimensão plural do objeto literário, ressaltada por Barthes (1977). Em âmbito escolar, isso significaria levar o aluno a experimentar integralmente o texto a fim de compreender seu poder libertador, pois ao penetrar nos problemas da vida, o autor manifesta múltiplas visões de mundo e incita o leitor a ampliar seus horizontes, conforme destaca Todorov (2012, p. 78):

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo. Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial.

Explorar as estratégias argumentativas neste contexto poderia aumentar o poder de crítica do aluno por meio do questionamento e posicionamento frente aos temas abordados. Tal feito libertaria o leitor de uma perspectiva estreita de interpretação, ainda hoje muito presente em sala de aula, e desenvolveria para além da capacidade de imaginar, a de analisar criticamente realidades afora a ficção.

2 Auto da Compadecida: uma obra lítero-argumentativa

Afirmava Bakhtin (2017, p. 11) que a “literatura é parte inseparável da cultura”. Toda vivência artística de um povo comunica uma experiência peculiar no mundo, uma cultura literária que só se revela plenamente em diálogo com a experiência do outro, com outra cultura e nesse encontro ambas se enriquecem, pois propõem-se questões que revelam as profundezas dos sentidos do outro.

Nesse encontro dialógico entre duas culturas, a experiência alheia pode ser vista como diferente, mas não deve ser depreciada, desprezada ou desprestigiada, vale ressaltar que:

A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas in comunicáveis, dando lugar a dois tipos in comunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (Candido, 2011, p. 193).

Assim, “[...] é indispensável tanto a literatura sancionada, quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante” (Candido, 2011, p. 177-178). Deste modo, apresentar aos alunos um autor que retrata as manifestações culturais nordestinas a partir da perspectiva do “Brasil real” para revelar os problemas do homem é essencial, porque revela também a perspectiva daquele que enfrenta diariamente a árdua tarefa de viver às margens da sociedade. É isto o que Ariano Suassuna se propõe a fazer: recriar um Brasil em que o povo tem voz e força ao enfrentar a aristocracia rural, a instituição religiosa, a pequena burguesia, as adversidades do sertão e da vida. Segundo Maximiano Campos (2017, p. 768), a obra de Suassuna é uma interpretação:

[...] desse Brasil maioria, cuja grandeza está na descomunal maneira de ser originalmente, morenamente, mestiçamente, uma grande nação. Um Brasil não dos burocratas, dos burgueses que confundem a ordem com a incapacidade do sonho e da criação. Mas um Brasil dos seus poetas, dos seus fidalgos populares e sonhadores, dos cantadores, dos vaqueiros, dos trabalhadores que genialmente improvisam e criam essa sua grandeza. Há que distinguir o Brasil legal do real.

Suassuna adentra as raízes populares da cultura nordestina e retrata o sertanejo, sua trajetória sofrida de resistência à seca, à fome, à injustiça, à incerteza, à tristeza, à morte; retrata, enfim, o mundo do sertão e revela o sertão no mundo de cada um.

Minha visão é essa: uma obra terá tanto mais interesse quanto mais ela revelar os problemas do homem, através dos problemas locais [...]. Eu acho que todos nós que pertencemos a um Brasil privilegiado temos uma parcela de culpa muito grande. São 500 anos de exclusão. Isso precisa ser questionado e nem sempre é. Mas o que eu preciso observar para vocês é que estamos falando de uma cultura oficial, acadêmica, em relação à qual as camadas mais pobres permanecem distantes – só que elas têm a sua própria cultura; têm a sua pintura, a sua gravura, sua música, seu teatro, sua poesia. Machado de Assis dizia que existiam dois países dentro do Brasil, o país oficial e o país real. O país real seria bom, revelaria os melhores instintos, mas o Brasil oficial não passaria de algo caricato, burlesco. O

Brasil oficial, ao qual nós pertencemos, tem a obrigação de chamar a atenção para essa realidade (Suassuna, 2000, p. 38-39).

Na concepção do autor, ao Brasil real pertencem a população de baixa renda, os desprivilegiados que não têm amparo das instituições públicas, os que não têm voz na mídia, os trabalhadores desprovidos dos meios de produção. Já o Brasil oficial, ao contrário, é composto pela população de renda alta, privilegiados detentores dos meios de produção, ricos proprietários de terras, comerciantes abastados. Sua obra, em especial o *Auto da Compadecida*, foco deste artigo, é alicerçada no jogo de contraposições entre estes dois “Brasis”.

Nesta obra, Suassuna destaca os embates socioideológicos que permeiam os diferentes segmentos sociais do sertão nordestino em meados do século XX e tematiza, sobretudo a situação daqueles que se encontram em posição inferior na ordem social.

Por isso seus protagonistas de maneira geral não se identificam com aqueles que detêm posições de mando e as autoridades se revestem de um caráter distante e negativo. Até mesmo personagens que exercem o comando no âmbito doméstico e familiar são contestados. Apesar da importância que têm os padres no Sertão, nem eles escapam ao desnudamento. Assim, pelo grotesco e pelo exagero cômico de suas peças, o artista demonstra a necessidade de que o protagonista seja sempre ardiloso para não fracassar em seus intentos, ao mesmo tempo que denuncia as situações indesejáveis e discutíveis que poderiam ser reformuladas naquela sociedade [...] Tais personagens retratam a gama de pobres coitados viventes do Sertão em toda a sua variedade (cangaceiros, beatos, retirantes, cantadores, mentirosos, valentões, sedutores etc.), com destaque para os que têm ligações com as histórias dos folhetos de cordel, como os astuciosos João Grilo e seu duplo Chicó [...]” (Vassallo, 2000, p. 152).

João Grilo e Chicó, heróis da narrativa, são considerados exemplos de esforço pela sobrevivência na luta do dia a dia. João Grilo expressa, segundo Nogueira (2002, p. 36), “a necessidade incontida de vencer o monstro representado pelas condições adversas do sertão”. Ele e Chicó vencem, por meio da astúcia, os poderosos que os exploram tanto no plano terreno, quanto no plano celestial, e sobrevivem, ao final, como heróis de traços picarescos⁴.

Toda a astúcia destas personagens é materializada pelo discurso, o pão cotidiano ganha-se na luta por meio das palavras. É possível notar, ao longo da obra, que João Grilo e Chicó utilizam diversas técnicas retórico-argumentativas para persuadir seus oponentes e obter os resultados desejados, conforme será visto nas próximas seções.

A construção discursiva do texto reflete por meio da perspectiva retórico-argumentativa, a lógica de valores que o autor visa enfatizar e aqueles a quem questiona. Desde a escolha lexical, a construção das personagens, a seleção do tema, a forma como ocorre a tematização das questões polêmicas, o emprego de estratégias argumentativas, a adequação ao auditório, Suassuna se posiciona por meio dos personagens e requer de seu leitor uma tomada de posição

⁴ Cabe ressaltar que a picardia característica desses personagens não se define como protótipo do pícaro anti-herói, malandro, aproveitador e desleal, mas se assemelha àquela que remete a sua atitude de resistência diante de uma sociedade desigual e hostil.

ativa, um ato responsivo que se materialize na vida: “[...] normalmente eu acho que o autor pede um leitor como ele. Um leitor que pelo menos corresponda, que saiba o que ele está perguntando e o que está respondendo” (Suassuna, 2000, p. 47).

Explorar com o aluno do ensino fundamental – anos finais esta dimensão retórico-argumentativa da obra *Auto da Compadecida* é fornecer a eles ferramentas para pensar o mundo por meio da “[...] argumentatividade como constituindo um componente fundamental da atividade da linguagem em todas as suas manifestações” (Mosca, 2000, p. 105). Ensiná-los a descortinar o que está em questão na obra e para além dela na vida é mostrar a eles uma nova perspectiva: “eu digo sempre, quando eles (jovens) me procuram, que para mim literatura e vida são uma coisa só. Se for assim para eles, muito bem, que sigam em frente. Deste modo, eles poderão encontrar um caminho de grande esperança” (Suassuna, 2000, p. 51).

3 Entre a Retórica e a Interação Dialogal: reflexões teóricas

Toda palavra comporta duas faces, afirmava Bakhtin (1988), pois ela é o produto da interação verbal do locutor e do ouvinte. Em cada época, em cada esfera de circulação discursiva, a cada nova comunicação ela é reassimilada, reelaborada, reacentuada pelo sujeito que assume um posicionamento, ocupa uma “ativa posição responsiva”, em relação aos discursos alheios e constrói retórica e dialogicamente sentidos a partir dos valores e das opiniões compartilhadas por meio da *doxa*⁵, sem descuidar daqueles que pretende influenciar com seu discurso, sua argumentação.

Assim, a palavra revela-se como o produto da interação viva das forças sociais, expressa relações de dominação, adaptação e resistência a hierarquias, ela é a arena onde se confrontam perspectivas diferentes e, muitas vezes, antagônicas. Nesse contexto de embate, dissenso e discussão se deu a origem da retórica, por volta do século V em Siracusa⁶, suas bases teóricas começaram a ser desenvolvidas na Grécia Antiga e foram, ao longo de séculos aperfeiçoadas por diversos teóricos. Interessa-nos, neste artigo, abordar as vertentes aristotélica e neo-aristotélica de retórica, bem como apresentar autores da linha interacionista e dialogal da argumentação para compor o arcabouço teórico da proposta didática a ser apresentada na próxima seção.

Aristóteles, em sua obra mais célebre, Retórica, lança as primeiras definições gerais acerca das relações entre retórica e técnica. Ao definir a retórica como “[...] a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (Aristóteles, 2012, p. 11), ele atribui especial importância à arte de persuadir, de agir sobre o outro, mas não acredita que ela deva ser desvinculada do método. Por isso, sistematizará as provas de persuasão que

⁵ A argumentação retórica parte do domínio da *doxa*, isto é, da opinião comum, do verossímil, do que parece ser aceitável a todos para persuadir.

⁶ Siracusa, localizada na costa oriental da Sicília, na Itália é considerado o berço da retórica.

possibilitarão atingir o resultado desejado. Desse modo, explica que “[...] as provas de persuasão fornecidas pelo discurso são de três espécies: umas residem no caráter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar” (Aristóteles, 2012, p. 13). Hoje, conhecidas como *éthos*, *páthos* e *lógos* respectivamente, ainda influenciam de modo definitivo a maneira como se argumenta, visto que:

O discurso persuasivo, aquele destinado a agir sobre os outros através do *lógos* (palavra e razão), envolve a disposição que os ouvintes conferem aos que falam (*éthos*) e a reação a ser desencadeada nos que ouvem (*páthos*) (Mosca, 2004, p. 22).

Apesar de a retórica aristotélica conservar algum aspecto quase lógico ao caracterizar as técnicas argumentativas, ela parte do domínio da *doxa*, isto é, da opinião comum, do verossímil para persuadir, ou seja, dos *tópoi*, os lugares-comuns. Ao formalizar as categorias de argumentos retóricos, Aristóteles associou os *tópoi* aos ouvintes, pois estes direcionam a argumentação do orador, visto que “[...] o discurso comporta três elementos: o orador, o assunto de que fala, e o ouvinte; o fim do discurso refere-se a este último, isto é, ao ouvinte” (Aristóteles, 2012, p. 21-22).

A partir das concepções aristotélicas de auditório e da retórica pensada como meio de persuasão, Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca publicam, em 1958, a obra *O tratado da argumentação: a nova retórica* que traz a sistematização de técnicas argumentativas a partir dos diferentes elementos do discurso em interação. Essa obra renova o interesse intelectual pela retórica, inicialmente reduzida à ornamentação na Idade Média.

É justamente no campo da *doxa*, do verossímil a partir do raciocínio dialético que se desenvolverá a Nova Retórica, pois:

A própria natureza da argumentação se opõe à necessidade e à evidência, pois não se delibera quando a solução é necessária e não se argumenta contra a evidência. O campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005[1958], p. 1).

Verifica-se, assim, uma grande aproximação entre os estudos aristotélicos e perelmanianos. Os autores conservam de Aristóteles é a ideia de auditório como fim do discurso: “[...] o que conservamos da retórica tradicional é a ideia mesma de *auditório*, que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005[1958], p. 7). Deste modo, definem sob qual perspectiva tomarão as palavras “discurso”, “orador” e “auditório”⁷:

[...] quando utilizarmos os termos “discurso”, “orador” e “auditório”, entenderemos com isso a argumentação, aquele que a apresenta e aqueles a quem

⁷ Neste artigo conservamos a concepção neo-aristotélica ao tratar dos termos “discurso”, “orador” e “auditório”, tendo em vista que tanto orador, quanto auditório podem ser argumentadores efetivos em uma interação argumentativa.

ela se dirige, sem nos determos no fato de que se trata de uma apresentação pela palavra ou pela escrita, sem distinguir discurso em forma e expressão fragmentária do pensamento (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005[1958], p. 7).

Como a argumentação “[...] é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistente” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005[1958], p. 61), seu objetivo é desencadear um efeito nos ouvintes ou mesmo criar neles a disposição para agir de acordo com as intenções do orador. Para isso, é necessário que este esteja alinhado aos valores do auditório, que pareça simpático a eles e que, por vezes, se destitua de suas próprias opiniões para considerar as do auditório que deseja persuadir, pois o importante na argumentação não é saber o que o orador considera verdadeiro, mas o parecer daqueles a quem ele se dirige.

Autores contemporâneos como Christian Plantin, Michel Meyer e Rui Grácio repensam a atividade argumentativa em um quadro teórico mais ampliado fundamentado na problematidade, na negociação da diferença por meio do discurso. Deste modo “[...] a retórica é a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada. (Meyer, 2007, p. 25).

Assim, a argumentação, fundada na divergência de opiniões pode levar à confrontação de discursos tanto sob o modo polêmico, quanto cooperativo de uma maneira dialogal: “do ponto de vista do diálogo, pode ser considerado como argumentativo todo o discurso produzido num contexto de debate orientado por uma questão” (Plantin, 2016, p. 25).

Em consonância com tais teorias, Rui Grácio (2010, p. 77) debruça-se sobre os estudos da argumentação a partir do ponto de vista interacionista–dialogal:

De acordo com esta concepção uma argumentação caracteriza-se por uma estrutura trilógica em que se podem destacar três pólos fundamentais: o *proponente*, o *oponente* e a *questão* ou *terceiro*. A noção de *assunto em questão* é essencial, tal como a divergência de discursos. Mais do que levar a ver o discurso do ponto de vista da influência sobre um auditório, esta concepção opta por considerar que uma argumentação se realiza de argumentador para argumentador. Não que dela seja descartada a noção de influência, mas esta é vista à luz da interação e, mais especificamente, à luz da ideia de *interdependência discursiva*. A vantagem desta concepção é a de poder considerar o valor “argumento” no *interior da interação circunstanciada* em que ele ocorre.

Desse modo, o cerne do ponto de vista interacionista-dialógico é colocado na noção de oposição discursiva, que tem sua origem em um díptico argumentativo, conforme descreve Plantin (2008, p. 76):

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 e quando são nitidamente distinguidos os três papéis: Proponente, Oponente e Terceiro.

A partir da definição acima, Grácio (2010, p. 78) conclui que “toda a argumentação tem na sua origem um díptico argumentativo”, portanto pensá-la “como uma forma de interação é

promover o encontro de pontos de vista diferentes e levar em conta o espírito crítico do outro, reconhecendo a sua liberdade” (Grácio; Mosca, 2016, p. 34).

Grácio (2013, p. 38) coloca, portanto, no centro das situações argumentativas a dinâmica interativa “em que os argumentos e as argumentações devem não só ser percebidas em tensão com outras argumentações e argumentos como também enquanto moldados pela situação específica em que ocorrem”; e é essa interação, “é esta dimensão de confronto, de jogo entre discurso e contradiscurso, aquela que mais evidencia a relação intrínseca entre argumentação e estratégia” (Grácio, 2013, p. 37), ou seja, o que não permite dissociar argumentação de retórica, segundo Meyer (2007).

Assim, para Grácio (2013), as situações argumentativas, caracterizadas por essa dinâmica interativa e, conseqüentemente, pelo *ping-pong* dos turnos de palavras, estão essencialmente relacionadas aos assuntos em questão, os quais explica:

Um assunto é algo de indissociável de processos de tematização, estando qualquer tematização ligada à noção de orientação por via da seleção e articulação de recursos. Neste sentido, um assunto é algo de plástico e suscetível de ser configurado pela seletividade daquilo que convocamos para o abordar. A essa seleção chamo *tematização* e a este termo ligo a noção de perspectiva. [...] torna-se necessário especificar com o “em questão” o modo de abordagem dos assuntos que caracteriza a oposição argumentativa. [...] Um “assunto em questão” significa que o choque entre discursos faz emergir uma questão argumentativa, uma questão para a qual são sempre possíveis pelo menos duas respostas opostas. E, como já anteriormente referi, é na *tematização dessa dissensão* que podemos ver os lances e as intervenções que dão corpo à argumentação (Grácio, 2013, p. 39-41).

O que define, portanto, como essa dissensão será tematizada são os modos de ver e de perspectivar dos argumentadores que, perante contradiscursos, tendem a argumentar que determinada forma de perspectivar é preferível a outras, de acordo com os valores que deseja destacar.

A discussão a partir da divergência de perspectivas, presente nesse jogo entre discurso e contradiscurso, torna-se real a partir do momento em que os argumentadores ocupam qualquer um dos papéis inerentes à interação argumentativa, isto é, propor, opor ou questionar, enfim, argumentar.

Desse modo, Grácio (2013, p. 47) define a argumentação como “[...] a disciplina crítica de leitura e interação entre as perspectivas inerentes à discursividade e cuja divergência os argumentadores tematizam em torno de um assunto em questão”. Segundo o teórico, é uma “disciplina” porque exige a capacidade de focalização do assunto em questão; é “crítica” porque exige a construção de uma oposição discursiva; de “leitura e interação” porque é preciso ler o discurso do outro para interagir com ele; “entre perspectivas inerentes à discursividade” porque são elas que estão em causa nas argumentações; e “cuja divergência os argumentadores tematizam em torno de um assunto em questão” porque é a partir dele e da tematização que é possível interagir.

Nota-se que, do ponto de vista interacionista-dialogal, o que está em pauta, mais do que as técnicas argumentativas, é perceber a maneira como “as perspectivas se desenham no modo de tematizar os assuntos” (Grácio, 2009, p. 117), é ser capaz de ler esse contradiscurso que problematiza para interagir com ele. Por isso, o teórico toma como unidade metodológica de análise da argumentação a situação argumentativa em toda sua completude ao descrever a função do analista da argumentação:

Tomando como unidade metodológica de análise das argumentações o “assunto em questão” podemos dizer que as situações de argumentação são aquelas em que se dá a crítica e a avaliação do discurso de um pelo discurso do outro e é esse o fenômeno que o analista da argumentação deve descrever (Grácio, 2013, p. 44-45).

Observa-se que o assunto em questão é o polo organizador do discurso e, conseqüentemente, da interação argumentativa, pois se não se é capaz de compreender o que está em questão dentro de uma situação argumentativa, não será possível tematizar o assunto de maneira pertinente, justificar posições e produzir contradiscursos. Há, portanto, de se considerar nesse processo a pluralidade de aspectos que caracterizam o contexto, a situação argumentativa, já que “[...] o processo argumentativo é sempre realizado no concreto, nesta ou naquela situação [...] a argumentação remete para o contexto e só este pode fornecer, caso a caso, as pistas que nos guiarão no desenrolar do processo argumentativo” (Grácio, 1998, p. 78-79).

A partir desta perspectiva, Grácio (2012) estabelece alguns parâmetros que permitem caracterizar uma situação argumentativa, há de se observar as seguintes questões: Em que contexto emerge o assunto em questão? Quem são os argumentadores? Qual o díptico argumentativo gerado? Qual a finalidade da argumentação? Que argumentos são apresentados? Como são tematizados? Qual o desfecho da argumentação? Esses parâmetros guiarão a análise da seção seguinte tendo em vista que no processo de leitura argumentativa do discurso, seja ele oral ou escrito, o aluno precisa estar apto a identificar e saber enquadrar um assunto em questão, perceber de que maneira ele é tematizado, reconhecer e caracterizar os participantes da argumentação, observar como estes discursos são construídos no díptico argumentativo e analisar os recursos retórico-argumentativos empregados pelas partes em interação. Afinal

[...] só uma competência argumentativa – que nos capacita para decompor os raciocínios, analisar a interação e o alcance dos discursos, ponderar a pertinência dos argumentos – nos permite posicionar crítica, esclarecida e activamente face seja a que discurso for (Grácio, 1998, p. 94).

O ensino da competência argumentativa implementa o desenvolvimento da capacidade de dialogar, pensar, optar e comprometer-se, competências essenciais para assegurar uma performance comunicativa apropriada à dinâmica tensional da interação, segundo Grácio (2016).

Segundo Azevedo (2013) essas capacidades são desenvolvidas por meio de relações sociais e interacionais, evoluem ao longo da vida, transformam-se e transitam entre as diversas áreas do conhecimento a fim de construir as competências⁸.

Desenvolvida sob o eixo das situações argumentativas, a competência mobiliza um conjunto de capacidades teórico-práticas orientadas à ação efetiva sobre o outro, baseada nas finalidades discursivas a que se propõem os argumentadores na interação. O processo de sua aprendizagem é gradual, evolui tanto a partir do exame analítico de múltiplos *corpora*, nos quais, geralmente, a problemática é identificada e as estratégias argumentativas esquadrihadas a fim de esclarecer os processos constitutivos do discurso; quanto a partir da performance, isto é, em situações de interação nas quais os discentes são instados a argumentar de maneira dinâmica, confrontando perspectivas e produzindo sequencias contradiscursivas.

O espaço escolar torna-se, em vista disso, apropriado à promoção de práticas docentes esteadas em conhecimentos teórico-práticos que favoreçam o planejamento de aulas voltadas ao desenvolvimento de tais competências pelos alunos.

Nesse sentido, a perspectiva acima descrita se coaduna ao âmbito educacional, pois Freire (2007) já dizia que o papel do educador é reforçar a capacidade crítica do educando, instigá-lo a polemizar. Levantar questões, problematizar é essencial para formar o cidadão contemporâneo, visto que:

O cidadão ou cidadã contemporâneos têm hoje que desenvolver o que se pode chamar de competência retórica nesse processo em que o conhecimento e as trocas se fazem de modo interativo. Assim como há uma construção retórica do mundo, há também uma leitura retórica a empreender, ligada aos conhecimentos prévios das partes em questão, aos seus universos de representações e às projeções de suas expectativas e desejos, numa fusão de passado, presente e futuro (Mosca, 2005, p. 4).

Nesse processo de leitura do discurso, o educando se aprimora e, ao construir conhecimento por meio da situação argumentativa e das estratégias retóricas que analisa no texto, pode tornar-se sujeito-agente, questionador, autônomo. Portanto a leitura retórico-interacionista do discurso não deve ser entendida como mero exercício escolar, tampouco trabalhada desta maneira, mas como uma oportunidade para ampliar a capacidade de reflexão crítica dos discentes e estabelecer uma relação entre teoria e prática, escola e vida.

⁸ A partir das concepções de competência e capacidades argumentativas descritas por Grácio (2016) e Azevedo (2013), consideramos capacidade a habilidade, a disposição adquirida para realizar uma atividade a partir de conhecimentos específicos e saberes de experiências; e competência, o conjunto de capacidades discursivas articuladas para agir de modo eficaz sobre o outro em situações argumentativas diversas

4 Uma proposta didática de leitura retórico-interacionista baseada no episódio “a gaita benta”

Argumentar é essencialmente interagir, é relacionar-se com o outro no quadro de uma situação dialógica e dialogal, conforme explica Grácio (2013, p. 43):

[...] uma situação de argumentação, mais do que dialógica, é dialogal (no sentido de ter de ser compreendida no quadro de uma interação real e não apenas virtual), mais do que monogerida, é poligerida (no sentido em que nela está em causa a definição dos termos do assunto em questão) e, finalmente, mais do que unilateral é, no mínimo, bilateral. Argumentar é argumentar com.

Essa interação argumentativa dialógica, dialogal, poligerida e bilateral é reconstruída por Suassuna na obra *Auto da Compadecida*, cerne desta análise, a partir do diálogo entre os personagens. João Grilo, bem como os demais, expõem situações de conflito que são simultaneamente partilhadas e focalizadas de formas diferentes por cada um de acordo com seus interesses e valores.

Esses discursos representam posições na medida em que inscrevem os assuntos em questão no quadro de uma problematidade sobre a qual manifestam-se perspectivas axiológicas díspares, que revelam, em última análise, os objetivos daqueles que argumentam, sua intencionalidade persuasiva.

João Grilo, personagem central da obra junto a seu duplo Chicó, discerne os meios de persuasão pertinentes a cada auditório com a finalidade de influenciar-lhe o comportamento, a ação. Por meio das provas de persuasão próprias da arte retórica descritas por Aristóteles, é possível observar como esta personagem constrói-se como orador, argumentador perante um auditório heterogêneo composto por toda sorte de caráter.

Assim, por meio do *lógos*, isto é, do discurso, João Grilo desvela a problematidade de um determinado assunto, opta por um modo de perspectivá-lo, isto é, posiciona-se, e justifica, por meio das técnicas argumentativas, esta escolha para reforçar sua tese e conseguir a adesão do outro. Nesse processo, ele recorre ao conhecimento que possui em relação ao auditório para adaptar-se a ele no plano da expressão do discurso, deste modo desperta as paixões, o *páthos*, do ouvinte e mostra-se inicialmente digno de confiança, porque se dispõe a solucionar a problemática para contentar os auditórios e alcançar seus objetivos.

Isto é perceptível, inclusive, no episódio da gaita benta, presente no segundo ato da peça, foco da proposta didática⁹ que discutiremos nesta seção, no qual João Grilo oferece a Severino, o cangaceiro, um presente:

⁹ Uma análise pormenorizada e completa da obra inteira encontra-se na tese *Articulações entre o ensino-aprendizagem de Argumentação e de Literatura: caminhos retórico-interacionistas a partir do Auto da Compadecida*, (Capitani, 2021a), da qual esse artigo é fruto.

João Grilo: Um momento. Antes de morrer, quero lhe fazer um grande favor.

Severino: Qual é?

João Grilo: Dar-lhe esta gaita de presente.

(Suassuna, 2014, p. 103)

Ao abordar este excerto com os alunos o docente pode pedir para que eles contextualizem rapidamente o episódio acima, assim é possível aferir o conhecimento deste auditório acerca da obra, traçar estratégias para lidar com eventuais lacunas e trabalhar com as primeiras questões propostas por Grácio (2012): em que contexto emerge o assunto em questão e quem são os argumentadores?

Cabe salientar ainda que ao introduzir a obra é preciso que o docente seja capaz de agir retoricamente sobre os alunos a ponto de persuadi-los a lê-la. Aguçar a curiosidade deles a partir de trechos do filme *O Auto da Compadecida*, de Guel Arraes pode ser um caminho para tal intento, uma vez que o filme traz à presença o discurso das personagens.

A partir dessa contextualização, o docente pode apresentar aos alunos a tríade retórica *éthos*, *páthos* e *logos* por meio de uma discussão acerca da forma como João Grilo apresenta o assunto em questão ao seu auditório. Prestes a morrer, mostra-se solícito a Severino, atua sobre as disposições desse, capta sua benevolência, sua atenção, seu interesse através do discurso, porque se dispõe a fazer algo que usufrui de acordo amplo, isto é, um favor. Segundo Aristóteles (2012, p. 110):

[...] o favor pode ser definido como um serviço, em relação ao qual aquele que o faz diz que faz a alguém que tem necessidade, não em troca de alguma coisa, nem em proveito pessoal, mas só no interesse do beneficiado. Um favor é grande, se a necessidade for extrema ou se o favor for importante.

Ao se predispor a fazer um “grande favor”, Grilo atua tanto sobre o *páthos*, quanto sobre o *éthos* construído por Severino, pois transmite uma imagem agradável de si à medida que se mostra bem-intencionado para com o outro; isso inspira confiança e desperta o interesse do cangaceiro a respeito do assunto em questão.

Com o objetivo de examinar a compreensão dos alunos em meio a explicação destes conceitos retóricos, o docente poderia ainda propor a seguinte atividade:

Teoria em prática: tríade retórica

1. Dividir a sala em duplas para que um ocupe o lugar de Grilo e o outro de Severino.
2. Cada um deverá construir sua argumentação de acordo com seu objetivo final, ou seja, Grilo visa escapar da morte e Severino visa matar Grilo.
3. Essa construção discursiva será embasada na tríade retórica elucidada pelo professor.
4. Os alunos deverão apresentar seus discursos à sala.
5. Embasados na teoria, a sala votará nos discursos que melhor se adequaram aos conceitos discutidos.

Revelado o “grande favor”, surge uma nova questão a debater na obra: “qual seria a utilidade da gaita?”. Enquanto Severino desconfia das explicações dadas por João Grilo, esse se empenha em provar as vantagens do instrumento musical, conforme pode-se notar abaixo:

Severino: Uma gaita? Pra que eu quero uma gaita?

João Grilo: Pra nunca mais morrer dos ferimentos que a polícia lhe fizer. [...] Essa gaita foi benzida por Padre Cícero, pouco antes de morrer!

Severino: Eu só acredito vendo.

João Grilo: Pois não.

(Suassuna, 2014, p. 103-104)

Observa-se neste trecho a construção de um díptico argumentativo em que se colocam em oposição discursiva a argumentação de Grilo e a de Severino. Neste contexto, seria pertinente o docente pedir para que os alunos identificassem no texto de que forma se constitui essa oposição, com que finalidade cada uma das partes envolvidas constroem o discurso argumentativo para justificar suas perspectivas. A partir desses questionamentos, abre-se espaço para que o professor proceda, junto aos alunos, a análise da obra pautada nas seguintes questões: que argumentos são apresentados e como são tematizados pelos argumentadores?

Embasado no pressuposto de que o útil é preferível em situações de maior necessidade, nota-se que Grilo parte dos lugares aristotélicos¹⁰, adapta o discurso aos valores do auditório o qual visa influenciar para mostrar a utilidade da gaita na vida do cangaceiro, qual seja, “nunca mais morrer dos ferimentos que a polícia lhe fizer”. Ao mencionar o nome de Padre Cícero, de quem Severino era devoto, Grilo vale-se do prestígio do “santo popular”, de sua autoridade e influência sobre o cangaceiro para diferenciar essa gaita das demais, conferir a ela um caráter milagroso, único e persuadi-lo a aceitá-la. Cabe ressaltar que o valor do único exprime-se por sua oposição ao comum, ao corriqueiro, seu valor aumenta pelo próprio fato de não ser avaliável, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958], p. 102) “o único é original, distingue-se, por isso é digno de nota e agrada mesmo à multidão.”

Ao analisar este excerto o docente encontra ensejo para discutir com os alunos os lugares aristotélicos que fundamentam a argumentação de João Grilo, especialmente os lugares da quantidade, segundo o qual há superioridade no que é admitido pelo maior número e o lugar da qualidade, aquilo em virtude do que as coisas são qualificadas. Uma possível abordagem acerca desses conceitos poderia polemizar em quais contextos o útil é preferível ao único e o único ao útil.

¹⁰ Os *tópoi*, lugares comuns, de que falava Aristóteles são indispensáveis e compõem o repertório em que o orador deve apoiar-se para persuadir. O leitor poderá aprofundar-se no assunto ao ler a obra *Tópicos*, de Aristóteles, que trará entre outras, definições dos lugares da quantidade e da qualidade. Sugerimos a edição Aristóteles (2007).

Teoria em prática: lugares aristotélicos

1. Dividir a sala em grupos de 4 a 5 alunos.
2. A partir da perspectiva de João Grilo neste episódio, os alunos deverão identificar e discutir o que seria útil (gaita) e único (vida) a este personagem nesta situação argumentativa.
3. Essa construção discursiva será embasada nos lugares da quantidade e qualidade elucidados pelo professor.
4. Os alunos deverão apresentar e justificar suas análises à sala.

Baseado no *éthos* prévio de João Grilo, visto na obra como “o canalhinha amarelo”¹¹, o cangaceiro duvida de sua palavra e exige uma prova demonstrativa que corrobore esse discurso.

João Grilo e Chicó passam, portanto, à demonstração, constroem um discurso verossimilhante a fim de provar que a gaita é, de fato, milagrosa. Consciente de que os limites do verdadeiro são flexíveis, porque a verdade não está posta, é construída, a dupla age retoricamente na tentativa de condicionar o auditório a mudar suas deliberações. Como a ação retórica parte do fato de que é possível modificar um estado de coisas pelo discurso, é por meio dele que ambos constroem a prova demonstrativa. A partir da simulação da morte de Chicó e seu retorno à vida, a dupla pretende primeiramente comprovar a eficácia da gaita para, a partir de então, oferecê-la como presente a Severino, visando obter sua gratidão e consequente absolvição, o que representaria a liberdade de ambos. Observemos o trecho em que isso ocorre:

João Grilo: Agora vou dar uma punhalada na barriga de Chicó.

Chicó: Na minha, não!

João Grilo: Deixa de moleza, Chicó. Depois eu toco na gaita e você fica vivo de novo! [*Murmurando, a Chicó.*] A bexiga, a bexiga!

Acena pra Chicó, mostrando a barriga e lembrando a bexiga, mas Chicó não entende.

Chicó: Muito obrigado, mas eu não quero não, João.

João Grilo (*novos acenos*): Mas eu não já disse que toco na gaita?

Dá uma punhalada na bexiga. Com a sugestão, Chicó cai ao solo, apalpa-se, vê a bexiga e só então entende. Ele fecha os olhos e finge que morreu.

João Grilo: Está vendo o sangue?

Severino: Estou. Vi você dar a facada, disso nunca duvidei. Agora, quero ver é você curar o homem.

João Grilo: É já!

Começa a tocar na gaita e Chicó começa a se mover no ritmo da música, primeiro uma mão, depois as duas, os braços, até que se levanta como se estivesse com dança de São Guido.

Severino: Nossa Senhora! Só tendo sido abençoada por Meu Padrinho Padre Cícero!

(Suassuna, 2014, p. 104-106)

Baseado na autoridade do nome de Padre Cícero e no testemunho de Chicó, João Grilo age tanto sobre o entendimento, quanto sobre a vontade do auditório e consegue a adesão do cangaceiro, sua argumentação parece, portanto, cumprir a finalidade a que se destina.

¹¹ Em Capitani (2021b), há uma análise mais detalhada do *éthos* de João Grilo.

Para proporcionar aos discentes o exercício efetivo da argumentação a partir da construção de um discurso verossimilhante, o docente poderá proceder à seguinte atividade:

Teoria em prática: a construção da verossimilhança no discurso

1. Dividir a sala em grupos de 4 a 5 alunos.
2. Sortear entre os grupos papéis contendo as palavras “fato” e “fake”.
3. Os grupos deverão construir uma narrativa inusitada que gere nos demais colegas a indagação: seria essa narrativa verdadeira ou falsa?
4. A narrativa deverá ser apresentada de maneira verossímil ao auditório.
5. Ao final, o professor poderá perguntar a sala: vocês classificariam essa narrativa como fato ou fake?
6. Para fechar a atividade o professor poderia solicitar aos alunos (auditório) que justifiquem seus posicionamentos respondendo a seguinte questão: por que você concluiu que a narrativa era fato ou porque você concluiu que a narrativa era fake?

Cria-se, a partir de então, um espaço de negociação entre as partes que fundamenta as dimensões constitutivas da relação retórica. Vejamos como isto ocorre no trecho abaixo:

Severino: Ah, meu Deus, só podia ser Meu Padrinho Padre Cícero mesmo! João, me dê essa gaitinha!

João Grilo: Então me solte e solte Chicó.

Severino: Não pode ser, João. Eu matei o bispo, o padre, o sacristão, o padeiro, e a mulher e eles morreram esperando. Se eu não matar você, vêm-me perseguir de noite, porque será uma injustiça com eles!

João Grilo: Mas mesmo eu lhe dando essa gaita? Você repare que eu podia ter morrido sem nada lhe dizer e você nunca saberia de nada, porque ninguém ia dar importância a uma gaita!

Severino: É verdade!

João Grilo: Eu lhe dei a oportunidade de conhecer Meu Padrinho Padre Cícero e você me paga desse modo!

Severino: Conhecer? Nunca tive essa sorte! Fui uma vez ao Juazeiro só pra conhecer Meu Padrinho, mas pensaram que eu ia atacar a cidade e fui recebido a bala!

João Grilo: Mas pode conhecê-lo agora.

Severino: Como?

(Suassuna, 2014, p. 107-108)

A questão, portanto, impõe-se: como obter a gaita? Enquanto João Grilo e Chicó desejam a liberdade em troca da gaita, Severino justifica-se por meio da regra de justiça, na tentativa de dissuadi-lo da ideia. Este tipo de argumento funda-se no princípio da identidade segundo a qual deve-se proporcionar tratamento igual a todo indivíduo pertencente a uma mesma categoria, portanto “considera-se injusta, por não ser imparcial, uma forma de agir em que se verifica um comportamento diferente relativamente a duas situações semelhantes” (Perelman, 1993, p.85). Por isso, uma vez mortos o bispo, o padre, o sacristão, o padeiro e a mulher, Severino deve proceder da mesma maneira quanto a João Grilo e Chicó, se não quiser abrir um precedente e ser tomado por injusto pelos demais.

Ao notar que Severino não adere a sua proposta, Grilo ressalta a circunstância favorável e conveniente advinda da oportunidade única de conhecer o Padre Cícero. Dessa forma, atua sobre as paixões, o *páthos*, do auditório a fim de despertar definitivamente sua adesão. A construção discursiva do conteúdo patêmico é indissociável do conteúdo lógico do discurso, conforme ressalta Plantin (2008), o orador suscita emoções no auditório para persuadi-lo, isto é, conduzi-lo à ação.

Diante dessa argumentação patêmica, Severino adere ao acordo proposto por João Grilo, pois este traz, por meio da memória afetiva, um exemplo que persuade o cangaceiro. Ao lembrar que nunca teve direito à benção do Padrinho Padre Cícero, porque possui um *éthos* de criminoso frente à sociedade, Severino reconhece ser esta uma oportunidade única e se interessa em ouvir o plano de Grilo, que, hábil e estrategicamente, muda o foco do antigo assunto em questão para escapar da morte já anunciada, conforme nota-se no trecho abaixo:

João Grilo: Seu cabra lhe dá um tiro de rifle, você vai visitá-lo. Então eu toco na gaita e você volta.

Severino: E se você não tocar?

João Grilo: Não está vendo que eu não faço uma miséria dessa? Garanto que toco.

Severino: Sua idéia é boa, mas por segurança entregue a gaita a meu cabra. [*João entrega a gaita*]. Agora eu levo um tiro e vejo Meu Padrinho?

João Grilo: Vê, não vê, Chicó?

Chicó: Vê demais! Está lá, vestido de azul, com uma porção de anjinhos em redor.

Ele até estava dizendo: “Diga a Severino que eu quero vê-lo.”

Severino: Ai, eu vou. Atire, atire!

Cangaceiro: Capitão!

Severino: Atire, cabra frouxo, eu não estou mandando?

O Cangaceiro ergue o rifle e atira. Severino cai e o Cangaceiro pega a gaita.

(Suassuna, 2014, p. 108-110)

Discorrendo sobre o modo como Severino encontrar-se-ia com o Padrinho, Grilo apresenta uma solução para o problema colocado pelo cangaceiro, qual seja: “seu cabra lhe dá um tiro de rifle, você vai visitá-lo. Então eu toco na gaita e você volta”. Assim, satisfaz os desejos desse auditório pautado nas emoções e estimula o *páthos* novamente.

Severino do Aracaju, entretanto, mostra-se desconfiado e temeroso diante dessa proposta. Ao questionar “e se você não tocar?”, demonstra que o *éthos* de Grilo ainda não constitui, por princípio, um argumento de autoridade, sua palavra de honra é destituída de valor para o cangaceiro que solicita, por segurança, a entrega da gaita a seu cabra, em quem pode confiar. Segundo Meyer (2007), o *páthos* gera questões as quais o *éthos* deve responder, produzindo condições favoráveis à persuasão, nota-se neste trecho, uma vez mais que a tríade retórica se constitui simultaneamente na construção do discurso argumentativo.

Assim, a dupla convence e persuade¹² o cangaceiro a encontrar-se com o Padrinho. Sobre essa dupla dimensão argumentativa composta pelo convencer e persuadir, Mosca (2007, p. 297) elucida “argumentar é levar a aceitar o que está sendo posto, tanto pelo convencimento, com as devidas provas, como pela persuasão, na qual entram elementos como a sedução e outros de natureza passional”. Assim, ao simular a morte de Chicó, ambos provam, tanto por meio de evidências racionais, quanto subjetivas que, ao final, são dignos da credibilidade do cangaceiro e deste modo traçam um acordo para libertar-se da condenação à morte.

É de fundamental importância que os alunos consigam observar como se constitui essa construção argumentativa do discurso, tendo em vista que os argumentos não são vistos de modo isolado e esquemático, mas a partir de uma situação de interação entre argumentadores em uma dimensão dialogal.

A fim de mostrar como isso se consolida em uma situação argumentativa o docente pode, junto aos alunos, propor o seguinte exercício:

Teoria em prática: situação argumentativa

1. Dividir a sala em grupos de 4 a 5 alunos
2. Sortear entre os grupos papéis contendo as seguintes situações argumentativas advindas da obra: “o testamento do cachorro”, “o gato que descome dinheiro”, “o julgamento”.
3. Os grupos deverão construir um novo desfecho argumentativo para o episódio, tendo em vista a persuasão do auditório.
4. O desfecho deverá ser encenado segundo o gênero teatral.
5. Ao final, a plateia votará na cena que a persuadiu.
6. Para fechar a atividade o professor poderá solicitar à plateia que justifique de modo argumentativo seu posicionamento.

Compreendida para além da mera atividade escolar, como efetivo exercício de formação do ser humano para a cidadania, a leitura literária não pode, enfim, prescindir da retórica, estimular os alunos a problematizar questões literárias e exercitar as capacidades críticas, argumentativas nesta leitura é fundamental, pois conforme explica Gilles Thérien (1990), a argumentação é uma das cinco dimensões do processo de leitura porque “qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se, para ele, de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida” (Thérien, 1990 *apud* Jouve, 2002, p. 22).

Para que isso seja plausível, urge capacitar os alunos com instrumentos de análise e performance que lhes permitam penetrar na obra literária de maneira aprofundada e a partir dela

¹² Embora saibamos que o matiz entre convencer e persuadir seja impreciso, porque depende do modo como o orador imagina os auditórios, julgamos importante elucidar as diferenças dessa dupla dimensão argumentativa no trecho acima, porque ao tomar a posição de orador/argumentador e construir sua estratégia argumentativa perante o cangaceiro, a dupla João Grilo e Chicó mostra-se preocupada tanto com o “resultado da ação”, quanto com o “caráter racional da adesão”, visto que ao simular a morte de Chicó, revestem-na de elementos patêmicos para comprovar a Severino a eficácia da gaita e incitar sua vontade de possui-la, gerando, assim, espaço para negociar a liberdade da dupla.

questionar, discordar, criar hipóteses e observar como se constroem as múltiplas visões de mundo retratadas no texto para, enfim, posicionar-se perante a sociedade e na vida.

Considerações finais

Embora o tema “argumentação” seja relativamente frequente nas aulas de língua portuguesa e os docentes mostrem-se empenhados em “ensinar a argumentar”, os resultados de pesquisas acadêmicas e exames nacionais mostram, ao longo de anos, um descompasso entre o proposto e o efetivamente realizado. Nesse contexto, problematizar os caminhos pelos quais o ensino de argumentação tem se constituído no âmbito escolar torna-se salutar.

Apesar de haver pesquisas relevantes que abordem o ensino de argumentação, conforme descrito neste artigo¹³, elas não se propõem a responder como uma proposta didática retórico-interacionista de uma obra literária poderia ser desenvolvida em sala de aula a fim de criar situações de ensino-aprendizagem que possibilitem ampliar as competências argumentativas dos discentes no ensino básico. Essa problemática de pesquisa recobre tanto a dimensão teórica, quanto prática do argumentar, porque ambas são essenciais ao desenvolvimento de uma análise discursiva que conduza o discente à leitura crítica do mundo a partir do texto literário e à construção de uma performance argumentativa adaptada ao confronto de perspectivas inerente à experiência humana.

Proceder ao exercício da reflexão durante o processo de leitura, análise e interpretação do texto em sala de aula, tal qual sugerido na proposta didática possibilita desencadear nos discentes a capacidade de refletir *sobre* a situação argumentativa apresentada no texto e conceber a argumentação para além da perspectiva de produto, isto é, considerá-la também enquanto processo e procedimento, pois, moldada pelo situacional, ela ultrapassa o saber disciplinar composto por regras e processos formais, porque munidos de intencionalidade persuasiva, os argumentadores interagem de maneira dinâmica e multilateral em torno de um assunto em questão com o objetivo de gerir o conflito de perspectivas e alcançar um acordo.

Problematizar, portanto, o contexto de produção do assunto em questão permite compreender sob quais circunstâncias emerge o dissenso, quem são os argumentadores, que estreitamentos focais são realizados a partir dos posicionamentos assumidos, que finalidades são propostas ao argumentar; quais as estratégias argumentativas empregadas nos discursos, que contra-argumentos são construídos e sob qual perspectiva se dá o desfecho das situações. Per fazer uma leitura atenta do situacional possibilita, portanto, compreender a singularidade que ele traz à interação argumentativa.

¹³ Mencionamos neste artigo Pacífico (2016), Leal, Brandão, Correia e Guerra (2010), Ribeiro (2009). Caso o leitor tenha interesse em conhecer as demais, sugerimos a leitura da tese *Articulações entre o ensino-aprendizagem de Argumentação e de Literatura: caminhos retórico-interacionistas a partir do Auto da Compadecida* (Capitani, 2021a), da qual esse artigo é fruto.

Por isso perfizemos este caminho na análise da obra *Auto da Compadecida*. A partir do episódio a gaita benta, presente no segundo ato da peça, foi possível verificar como os personagens João Grilo e Chicó argumentam com o cangaceiro Severino a fim de escapar da morte, ora não existe motivo maior a se argumentar do que em favor da própria vida, mostrar, portanto, aos discentes as estratégias utilizadas pela dupla nessa situação argumentativa é provar a eles que a argumentação extrapola a arte literária, ela está presente na vida de cada um de nós.

Referências

- ARISTÓTELES. *Tópicos*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2007.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- AZEVEDO, I. C. M. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*: Ilhéus, n. 4, p. 35-47, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/419>. Acesso em: 06 set. 2023.
- BAKHTIN, M. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BARTHES, R. *A aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BRAKLING, K.L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. São Paulo: EDUSC, 2003.
- CAMPOS, M. Pós-fácio. In: SUASSUNA, A. *Romance d'A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. 5ªed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CAPITANI, C. A. *Articulações entre o ensino-aprendizagem de Argumentação e de Literatura: caminhos Retórico-Interacionistas a partir do Auto da Compadecida*. 2021a, 427f. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2021.tde-13082021-210307>.
- CAPITANI, C. A. As imagens de João Grilo em sua peleja argumentativa pelas veredas do Sertão: uma proposta de ensino-aprendizagem retórico-interacionista a partir da obra *Auto da Compadecida*. *Linha D'Água*: São Paulo, v. 34, n. 3, p. 186-207, 2021b. DOI: <http://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p186-207>.
- GRÁCIO, R. A. *Consequências da Retórica: para uma valorização do múltiplo e do controverso*. Coimbra: Pé de Página Editores, 1998.
- GRÁCIO, R. A. *Discursividade e perspectivas. Questões de argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2009.

- GRÁCIO, R. A. *A interação argumentativa*. Coimbra: Grácio Editor, 2010.
- GRÁCIO, R. A. *Teorias da Argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2012.
- GRÁCIO, R. A. *Vocabulário Crítico de Argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2013.
- GRÁCIO, R. A. *A argumentação na interação*. Coimbra: Grácio Editor, 2016.
- GRÁCIO, R. A.; MOSCA, L. L. S. A importância da Nova Retórica para a compreensão de textos opinativos. *ReVEL*, v. 14, n. 12, 2016.
- JOUVE, V. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; CORREIA, E. F.; GUERRA, S. E. Entrevistando professora: o que elas falam sobre o ensino de argumentação? *Revista Educação Unisinos*. Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 195-204, 2010. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/699>. Acesso em: 06 set. 2023.
- MEYER, M. *A retórica*. São Paulo: Ática, 2007.
- MOSCA, L. L. S. Poesia e Argumentação: procedimentos persuasivos em Gil Vicente. *Revista do Centro de Estudos Portugueses/ FFLCH-USP*. São Paulo, n. 3, p. 105-118, 2000.
- MOSCA, L. L. S. *Retóricas de ontem e de hoje*. 3ª ed. São Paulo: Humanitas, 2004.
- MOSCA, L. L. S. A atualidade da Retórica e seus estudos: encontros e desencontros. In: *I Congresso Virtual do Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras de Lisboa*. Lisboa, p. 1-14, 2005.
- MOSCA, L. S. O espaço tensivo da controvérsia: uma abordagem discursivo-argumentativa. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 9, p. 293-310, 2007. DOI: <http://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i9p293-310>.
- NOGUEIRA, M. A. P. *O cabreiro tresmalhado: Ariano Suassuna e a universalidade da cultura*. São Paulo: Palas Athena, 2002.
- PACÍFICO, S. R. M. O direito à argumentação no contexto escolar. In: PIRIS, E. L.; Olímpio-Ferreira, M. (Orgs.). *Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Grácio Editor, 2016, p. 191-212.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005[1958].
- PERELMAN, C. *O império retórico*. Portugal: Edições Asa, 1993.
- PLANTIN, C. *A argumentação: histórias, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PLANTIN, C. *A argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2016.
- RIBEIRO, R. M. *A construção da argumentação oral em contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.
- RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- SOUZA, L.V. de. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- SUASSUNA, A. Entrevista: Ao sol da prosa brasileira. In: *Cadernos de Literatura Brasileira*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, v. 10, p. 22-51, 2000.
- SUASSUNA, A. *Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 4ªed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.
- VASSALLO, L. O grande teatro do mundo. In: *Cadernos de Literatura Brasileira*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, v. 10, p. 147-180, 2000.

Artigo / Article

Leitura e argumentação: cronotopos de um manual escolar para o Novo Ensino Médio

Teaching of Argumentation in a Portuguese Textbook's Reading Section: Chronotopes in the Brazilian New High School

Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro 

Universidade de São Paulo, Brasil
maricamp@usp.br
<https://orcid.org/0000-0003-0004-9923>

Nathalia Akemi Sato Mitsunari 

Universidade de São Paulo, Brasil
nathalia.mitsunari@usp.br
<https://orcid.org/0000-0003-1389-9337>

Recebido em: 30/04/2023 | Aprovado em: 17/09/2023

Resumo

No Novo Ensino Médio, os volumes únicos de Língua Portuguesa devem promover o protagonismo juvenil, a partir do ensino da argumentação e de gêneros digitais, tendo em vista seu potencial participativo e colaborativo. Essa proposta didática busca ampliar a participação do aluno nos campos da atividade humana, diante de diferentes tensões discursivas em torno de seu alcance ético. Neste artigo, o objetivo é discutir o alcance ético da proposta de *Ser protagonista: a voz das juventudes* (Moreno et al., 2020) na seção de leitura da unidade "As culturas juvenis e o consumo" com foco no gênero *unboxing*. Dentre os sete livros aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático de Língua Portuguesa de 2021, este foi o único manual que incluiu esse gênero. A análise, ancorada nos conceitos de arquitetura (Bakhtin, 2011, 2017b, 2018) e de cronotopo (Bakhtin, 2018), investiga possíveis sentidos construídos nas *relações interativas* entre os textos apresentados, os boxes e as atividades. Como resultado, foram identificados três tipos de espaço-tempo na seção de leitura, que trabalham universalidade e singularidade e promovem distintas formas de participação do estudante nas atividades didáticas: passiva; ativa, com exigências de conhecimentos prévios; ativa, independente do diálogo com a leitura realizada.

Palavras-chave: Protagonismo juvenil • Livro didático • Língua Portuguesa • Unboxing • Bakhtin

Abstract

In the New High School, Portuguese textbooks have to promote youth protagonism by teaching argumentation and digital genres, considering their participatory and collaborative potential. This proposal aims to expand the student's participation in the fields of human activity, in the face of various discursive tensions surrounding its ethical scope. In this paper, the main objective is to discuss it in *Ser protagonista: a voz das juventude's* (Moreno et al., 2020) didactic approach of the argumentative genre 'unboxing', presented in the reading section of the unit "As culturas juvenis e o consumo". Among the seven books approved in the *Programa Nacional do Livro e do Material Didático de Língua Portuguesa - 2021*, only *Ser protagonista* included this genre. The analysis, anchored in the concepts of architectural (Bakhtin, 2011, 2017b, 2018) and chronotope (Bakhtin, 2018), investigates possible meanings constructed through the presented texts, the boxes, and the activities. As a result, three types of space-time were identified in didactic activities: passive; active, with prerequisites of prior knowledge; active, irrespective of dialogue with the conducted reading.

Keywords: Youth Protagonism • Textbook • Portuguese • Unboxing • Bakhtin

Introdução

Uma etapa importante da educação básica é o ensino médio. Vários questionamentos em torno de suas finalidades levaram diferentes governos a propor contínuas mudanças curriculares. Em 2022, o Novo Ensino Médio começou a ser implementado, durante o governo de Jair Bolsonaro, mudando de forma significativa o cenário da educação brasileira. A reestruturação teve início com a aprovação do projeto de lei de conversão 34 de 2016, oriundo da medida provisória 746 de 2016, de Michel Temer¹. Convertida na Lei 13.415 (Brasil, 2017), a proposta era oferecer um ensino público de qualidade, ao mesmo tempo, voltado para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho, segundo propagandas assinadas pelo Ministério da Educação (MEC)². Para tanto, a reforma curricular prevê 1800h para aprendizagens essenciais³ e 1200h para itinerários formativos, disciplinas optativas que integram áreas do conhecimento⁴ ou com foco na formação técnico-profissional.

¹ A medida provisória foi aprovada na Câmara em 7 de novembro de 2016 e, no Senado, em 8 de fevereiro de 2017. Foi sancionada em 16 de fevereiro de 2017. Destaca-se que, de acordo com o artigo 62 da Constituição, a medida provisória brasileira é um dos instrumentos legislativos mais poderosos nas mãos do presidente da república, poder executivo, para alterar unilateralmente o *status quo*, e seus requisitos formais são relevância e urgência. Desse modo, o discurso do Novo Ensino Médio, já em seu início, exigiu o seu reconhecimento de forma impositiva.

² Veiculadas por canais de televisão e pelo Youtube desde outubro de 2016.

³ Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas.

⁴ São quatro: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

LINHA D'ÁGUA

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) defende que essa nova estrutura valoriza o *protagonismo juvenil*, na medida em que sua flexibilidade “permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 468), sejam acadêmicos ou técnico-profissionais. As aprendizagens essenciais definidas pela lei, no entanto, não garantem o ensino de Arte, de Sociologia, de Filosofia e de Educação Física, marcado como “estudos e práticas” na lei. Fica assegurado apenas o “ensino obrigatório” (Brasil, 2017) de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa e de Matemática.

A escolha dos itinerários formativos, estabelecidos pela lei e descritos pela BNCC (Brasil, 2018), por sua vez, não é, precisamente, do aluno. Conforme o artigo 36, a oferta nas redes de ensino depende do quadro docente e dos espaços físicos disponíveis nas escolas. Quanto ao processo de georreferenciamento, o estudante é obrigado a se matricular na instituição mais próxima de sua residência, o que o impede de buscar uma que ofereça itinerários formativos de seu interesse. Para pesquisadores em Educação, como Costa (2020) e Silva (2023), o protagonismo juvenil desloca-se, desse modo, de uma possibilidade de transformação social via educação, por meio de organizações coletivas, para um *ativismo privado*, o que torna o estudante responsável pelo seu processo formativo – pelo seu próprio sucesso ou fracasso.

Uma das diretrizes da formação para o protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio, segundo a BNCC (Brasil, 2018), refere-se à argumentação, sendo uma abordagem comum a três áreas do conhecimento: Matemática e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e Linguagens e suas tecnologias. Na primeira área, está ligada à utilização de estratégias para “resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a *adequação* das soluções propostas” (Brasil, 2018, p. 531, grifo nosso), integrando a competência específica 3. Na segunda área, está associada ao tema “Política e trabalho”, à “discussão sobre os destinos das cidades e [a como] suas leis estimularam a retórica e a abstração como práticas necessárias para o *debate em torno do bem comum*” (Brasil, 2018, p. 567, grifo nosso). Na terceira área do conhecimento – e apenas nessa – a argumentação é objeto de estudo. No componente de Língua Portuguesa, propõe-se

possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à *participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública*, por meio da argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética do bem comum (Brasil, 2018, p. 486, grifos nossos).

No documento oficial, há, desse modo, uma tensão em torno do protagonismo juvenil, que nos leva a colocar uma questão polêmica em torna dela: qual é o alcance ético do encaminhamento dado à leitura no manual escolar? Neste artigo, o objetivo é discuti-lo em *Ser protagonista: a voz das juventudes* (Moreno *et al.*, 2020), na seção dedicada à leitura do

unboxing. Esse volume único dirigido ao ensino médio foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (PNLD/2021)⁵. A escolha dessa obra entre os sete livros selecionados pelo Programa deve-se a dois critérios: a) a argumentação é um dos objetos de ensino da seção de leitura “Sua leitura 1” (Moreno *et al.*, 2020, p. 69-75) do capítulo 1, “Consumidor ou consumista: quem sou eu?” (Moreno *et al.*, 2020, p. 69-84), da unidade didática 2, cujo tema é “As culturas juvenis e o consumo” (Moreno *et al.*, 2020, p. 66-107); b) a escolha do gênero digital *unboxing* como texto argumentativo de leitura. *Unboxing*, literalmente, é a retirada de um objeto de dentro da caixa, termo traduzido do inglês. No contexto da internet, trata-se de um registro audiovisual do momento da abertura da embalagem de um produto recebido. Em forma de narrativa pessoal, os vídeos circulam nas redes sociais. Com frequência, a justificativa refere-se a um gasto elevado com um item de luxo (Orlandini *et al.*, 2021).

Como a proposta didática em torno da leitura desse gênero leva o estudante a participar do mundo da cultura, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e da vida pública? Para responder a essa pergunta e cumprir com o objetivo deste artigo, ele está organizado em três seções. Na primeira seção, retomam-se relações entre o ensino da leitura e a argumentação nas últimas quatro décadas, desde a redemocratização brasileira, quando se passou a defender as aulas de língua materna como a agência que poderia promover a transformação social, e o ensino da argumentação, como um espaço de participação na vida pública. Contextualiza-se, desse modo, a arena em que a seção de leitura voltada para a atuação na vida pública se encontra, e como o gênero digital proposto no manual escolar pode tirar a força da formação para a cidadania em detrimento da força do empreendedorismo. Na segunda seção, exploram-se contribuições da noção de arquitetônica (Bakhtin, 2011, 2017b, 2018) e do conceito de cronotopo (Bakhtin, 2018) para a análise da seção de leitura de um manual escolar de Língua Portuguesa. Na terceira seção, à luz desses fios teórico-metodológicos, são investigados valores associados à coletânea de leitura, às explicações e aos exercícios apresentados na seção, de modo a delinear as relações entre a leitura, a argumentação, a ética e a participação social.

1 Um percurso do ensino da leitura e da argumentação no Brasil

O *Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, coordenado por Jacques Delors e publicado originalmente em 1996, foi elaborado com o objetivo de defender a educação escolar como “um trunfo indispensável para que a humanidade

⁵ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021 substituiu o Programa Nacional do Livro Didático, criado em 1985 pelo Decreto n. 91.542. Atualmente, ele avalia e disponibiliza obras didáticas e literárias dirigidas às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e às instituições de educação comunitárias, confessionais ou filantrópicas. O resultado da avaliação de 2021 está presente no *Guia Digital do PNLD* disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 14 fev. 2023.

tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 2010, p. 6). O contexto de produção do documento é de “desilusões do progresso no plano econômico e social [...] confirmado[s] pelo aumento do desemprego e pelos fenômenos de exclusão social” (Delors, 2010, p. 6), o que configurou um contraste com as expectativas pós Segunda Guerra Mundial.

Segundo o relatório, é imprescindível que a educação trabalhe “para além da dimensão do saber, as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros” (Delors, 2010, p. 6). Deve-se promover a cidadania ativa – isto é, as necessárias reivindicação e consolidação de direitos civis e políticos. Para tanto, compreende-se que “é indispensável o domínio da leitura, uma vez que ele é determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão e no enriquecimento cultural” (Delors, 2010, p. 6).

Esse texto, assim como a BNCC (Brasil, 2018), sublinha que as profundas mudanças científicas e tecnológicas no século XXI desencadearam novas problemáticas relacionadas às formas de comunicação e de acesso à informação on-line. Nesse cenário, tornou-se indispensável refletir na escola: o que é ser um leitor crítico na contemporaneidade? Para responder a essa questão, é necessário ter em conta especificidades da *web 2.0*⁶ – como pseudônimos, algoritmos e sentidos coconstruídos de forma colaborativa, por ampliação e relacionalidade, em hiperlinks e em hashtags, por exemplo. Mas também é preciso considerar as formas de construção e de apropriação de saberes (como os saberes de referência e a disciplina de Língua Portuguesa mudaram e devem mudar frente aos novos desafios?), que não são unas e prescrevem diferentes maneiras de (não)posicionamento no trabalho de leitura.

No Brasil, o desejo de fazer da sala de aula um espaço de construção e de apropriação de saberes que promovem o posicionamento, em prol de uma cidadania de universalização de direitos, foi impulsionado, sobretudo, no período de redemocratização. Encontrou respaldo na Constituição Federal de 1988, depois de um longo período de autoritarismo e de repressão militar (1964-1985). Essa Constituição ficou conhecida como “Constituição Cidadã” (Fernandes; Santos, 2022), porque retomou o sistema presidencialista com voto direto, obrigações trabalhistas e a liberdade de expressão, além de versar sobre o racismo enquanto crime inafiançável, a demarcação de terras indígenas e os serviços públicos de saúde. Para a educação, apresentou o mais longo capítulo, dentre todas as constituições anteriores (Palma; Franco, 2018, p. 17).

Contrapunha-se, então, à formação para a consciência cívica da ditadura militar, que promovia a defesa de valores morais preestabelecidos por esse regime, considerados superiores e absolutos, diante de ameaças à estabilidade e à ordem, supostamente provocadas por

⁶ Segundo Paveau (2017), é a web que se desenvolve, sobretudo, nos anos 2000, apoiando-se não só em um sistema amplo de distribuição de informações, como também na interação de multiagentes em redes sociais e no compartilhamento multimidiático.

“ideologias alienígenas presentes na sociedade” (Maia, 2013, p. 1). Defendia-se o ensino voltado para a reivindicação e a consolidação de direitos civis e políticos. Para tanto, não serviam os conhecimentos que eram apenas “passaporte para a prossecução de ano ou nível” (Roldão, 2009, p. 586), sem tocarem e atravessarem os alunos. Era necessária a construção de um conhecimento *socialmente comprometido*, que não poderia ser avaliado como uma aplicação de uma forma normativa sempre idêntica, mas que privilegiava as práticas de leitura como modos de apreensão de um contexto singular e de um posicionamento frente a ele.

Contestava-se o ensino de leitura que reproduzia a formação clássica do *trivium* – Gramática, Retórica e Lógica ou Filosofia –, ainda que sob novas roupagens – “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais do 1º grau; “Comunicação em Língua Portuguesa” nas séries finais do 1º grau; e “Língua Portuguesa” e “Literatura Brasileira” no 2º grau, estabelecidas pela Lei 5.692 de 1971 (Rojo, 2008). Até meados do século XX, no Brasil, propunha-se identificar a *inventio*, a *dispositio* e a *elocutio* dos bons autores nas aulas de leitura para imitá-los (Fiorin, 1999). Estudavam-se, assim, na *inventio*, o “estoque material, de onde se tiram os argumentos, as provas, e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso” (Mosca, 1997, p. 28). Na *dispositio*, o foco era a maneira de dispor as diferentes partes do discurso – a proposição, a partição, a narração, a descrição, a refutação e a peroração (Mosca, 1997, p. 28). Já da *elocutio*, deveriam ser copiadas as figuras de estilo, as escolhas que poderiam ser feitas no plano da expressão (Breton; Gauthier, 2001, p. 44), sob pretexto de impacto prospectivo na produção textual do estudante e na sua capacidade de se posicionar diante de determinado tema.

Também influenciava o ensino da leitura o modelo cultural francês (Chartier; Hébrard, 1995, p. 405), cujo objetivo era desenvolver uma cultura estética – a partir da leitura da “riqueza da literatura francesa” (Chartier; Hébrard, 1995, p. 405), considerada patrimônio nacional. Mas esse formato apresentava dois problemas centrais para os estudos que se desenvolveram a partir da década de 1980 (Soares, 1990; Lajolo, 1995; Geraldi, [1995] 2014). Primeiro, projetava-se, na aula de língua materna, a suposta *universalidade* dos valores da ditadura, como se fossem de caráter sagrado e inquestionável. Segundo, podiam ser desenvolvidas, basicamente, cinco capacidades (Rojo, 2004): 1. de compreender as diferenças entre a escrita e outros sistemas de representação; 2. de conhecer o alfabeto; 3. de dominar as relações entre grafemas e fonemas; 4. de dominar convenções gráficas; 5. de ampliar o olhar das palavras para porções maiores de texto, desenvolvendo rapidez de leitura. Não se contribuía, desse modo, para a constituição de uma escola como espaço de posicionamento e efetiva transformação social.

A insatisfação com esse mundo à parte de conhecimentos escolares, que acabava por obscurecer, na aula de língua portuguesa (Geraldi, [1995] 2014, p. 216), objetivos (para que leio/escrevo?), temas (sobre o que leio/escrevo?) e razões (por que leio/escrevo?), culminou na pedagogização de dois conceitos: gênero do discurso e competência. Ambos foram apresentados, no entanto, em documentos oficiais e manuais escolares, de diferentes maneiras. O primeiro oscilou entre flexibilidade/plurisssemia, enfatizando a formação do jovem como protagonista, leitor e produtor crítico; e modelos/referências de estrutura de texto, em uma

abordagem prescritiva e disciplinar (Rojo, 2008). Já o segundo era definido ora como saber aplicado, desenvolvido por treino específico, repetitivo e segmentado, numa interação dinâmica entre saberes prévios e saberes formalizados em novas experiências pelos indivíduos; ora como sistema complexo que agrega conhecimento, dispositivos de operacionalização e capacidade crítica e mobilizadora em situação, de modo a considerar que todos têm competências culturais e interpessoais com as quais podem/devem participar de uma sociedade mais ampla, justa, humana e solidária (Roldão, 2009).

A relação entre a leitura e a argumentação, dessa forma, podia ser estabelecida em um percurso que se fazia da análise para a síntese, da aquisição de fundamentos de língua e de estilo adquiridos via leitura, que “estando vagamente presente[s] na memória, entraria[m], no momento da produção, como um modelo para os novos textos” (Corrêa, 1992, p. 27). Privilegiar-se-ia, assim, a reprodução de uma taxonomia da língua e de pontos de vistas. Mas a relação entre a leitura e a argumentação também podia evidenciar a não passividade do leitor e do produtor de textos. O emissor e o receptor de mensagens – respectivamente, quem utiliza e quem compreende a língua enquanto código – dariam lugar a sujeitos *responsavelmente ativos* pelo sentido. Isso significa abandonar toda a ilusão de transparência imanente, de articulação do mundo, da palavra e do pensamento em uma única relação termo a termo.

O leitor, sob essa perspectiva, renuncia a toda forma de fusão com o autor da obra lida e pode confrontar os valores dominantes presentes nela. Já o autor não aplica, simplesmente, categorias preestabelecidas em sua mensagem, para atender a exigências pretensamente objetivas de inteligibilidade, erudição e clareza. Trata-se de uma orientação ética-estética que dá acabamento a um tema e ao seu interlocutor, a partir de um centro axiológico singular. Não há, desse modo, uma posição abstrata de terceiro que atesta a validade e a veracidade do sentido construído, mas que só é plenamente justificada onde o homem é perfeitamente substituível, em situações e na solução de questões em que ele não atua como ele mesmo, mas como reproduzidor do conhecimento e do pensamento abstrato. Unidades sistemáticas atemporais, a-espaciais e a-valorativas, feitas de momentos universais e logicamente necessários são, sob esse viés, apenas *relativamente* possíveis.

Essas diferentes conceituações valorativas de gênero do discurso e de competência são, conforme Figueiredo (2005, p. 107), resultantes de distintas preocupações da sociedade, dividida entre exigências técnicas *mensuráveis* do competitivo mercado de trabalho e o exercício de direitos e deveres políticos, civis e *sociais*, voltados para uma ética da responsabilidade cidadã. Havia a influência crescente de órgãos internacionais⁷ nas escolas do hemisfério sul, empenhados em formar sujeitos capazes de resolver problemas, aplicando soluções a partir de sua certeza interna – o *cogito* –, ampliada numa cadeia dedutiva de verdades

⁷ Figueiredo (2005) destaca, dentre as iniciativas promovidas por órgãos internacionais, a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e que teve como um de seus patrocinadores o Banco Mundial. Dentre os países participantes dessa Conferência estava o Brasil. Comprometida em erradicar o analfabetismo e a evasão escolar, principais desafios apontados pelo evento em Jomtien, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação iniciou, em 1995, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

adquiridas previamente. O aluno é, nessa perspectiva, auto responsabilizado pelo seu desenvolvimento pessoal e cognitivo, a ser verificado por exames padronizados, como os de vestibular. Em contrapartida, havia um anseio em construir e garantir uma nova sociedade democrática, mais justa, de uma identidade política plural, conduzindo os alunos na produção – não passiva, nem mecânica – do conhecimento em sala de aula e os aproximando de “bens culturais que [lhe] são sonogados e que são um capital indispensável na luta [...] pela participação no poder” (Soares, 1990, p. 39), possibilitando sua ressignificação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio (Brasil, 2000), a tensão entre esses distintos interesses é evidenciada lexicalmente. A expressão “mercado de trabalho” aparece 6 vezes, enquanto “mundo do trabalho” é citado 16 vezes. A palavra “cidadania”, por sua vez, aparece 56 vezes, no sentido de “o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social, que implica a consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular” (Brasil, 2000, p. 21). Frente a esse embate, “leitura”, mencionada 7 vezes no documento, por vezes, é uma prática de identificação “de um comando ou instrução clara, precisa, objetiva” (Brasil, 2000, p. 17) para posterior ação sobre a realidade. Pode, dessa maneira, ser mensurada. Outras vezes, “leitura” está ligada à construção de um conhecimento *socialmente comprometido*, dado que

[...] não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados a priori tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real (Brasil, 2000, p. 22).

Nesse último sentido, a leitura não pode ser avaliada como a identificação de formas normativas sempre idênticas em um contexto concreto. Seu sentido não se encontra na somatória de identidades de formas, mas no significado que essas formas adquirem em um contexto singular, em um todo complexo.

Duas décadas mais tarde, na BNCC (Brasil, 2018), a tensão entre diferentes interesses no ensino de língua materna está marcada com uso dos seguintes vocábulos: “cidadania”, com 46 entradas; “mercado de trabalho”, com 4 entradas; e “mundo do trabalho”, com 37. Ao responderem a essa tensão, os autores do manual escolar elaborado e aprovado para o Novo Ensino Médio apresentam textos, explicações didáticas, atividades de leitura e de argumentação, de modo que definem não só o corpo de saberes considerados necessários às aulas de Língua Portuguesa, como também determinam a natureza do conhecimento construído em aula e fora dela. Confrontados, assim, esses dois mundos, frequentemente, são apresentados como incomunicáveis e impenetráveis: o da cultura e o da vida, ou, segundo Bakhtin (2017b, p. 43), “o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepelivelmente, ocorre, tem lugar”.

2 A relação entre arquitetônica e cronotopo em Ser Protagonista

Pesquisas de manuais escolares de língua materna reconhecem quatro de suas funções (Choppin, 2004): (i) referencial, de suporte privilegiado de conhecimentos, técnicas ou habilidades; (ii) instrumental, de colocar em prática métodos de aprendizagem, propondo exercícios ou atividades; (iii) ideológica-cultural, de vetor de valores de língua e de cultura; e (iv) documental, de fornecer um conjunto de textos icônicos para determinada sociedade. A atenção tem sido voltada, desse modo, para os objetos de ensino, muitas vezes, em uma “vigilância epistemológica” (Bunzen, 2005, p. 12) das transposições didáticas de conceitos linguísticos e pedagógicos, que não esboça, necessariamente, uma direção metodológica para se refletir sobre os sentidos construídos nas *relações interativas* entre os textos apresentados, as explicações fornecidas pelos autores do manual escolar, os boxes e as atividades.

A partir da noção de arquitetônica (Bakhtin, 2011, 2017b, 2018), é possível percorrer um caminho metodológico para a análise do *todo* da seção de leitura, permitindo explorar as tensões que perpassam cada elemento da seção, valorizando, ao mesmo tempo, pontos de vistas projetados sobre o tema em foco – as culturas juvenis e o consumo –, e sobre o objeto de ensino – a argumentação. O termo arquitetônica, pois, que se refere a uma unidade de sentido, conforme a discussão desenvolvida por Clark e Holquist (2008, p. 35), pode remeter à “edificação, onde tem a ver com mensurações efetivas, proporções de pedras e madeira reais e a infinita variedade que podem assumir em construções específicas”. Na obra de Bakhtin, no entanto, diz menos respeito à “arquitetura do edifício situado no espaço e pronto para ser usado” (Machado, 2010, p. 1), cujo significado – no singular – é *dado*, que a um “espaço de construção, de movimento em que tudo se implica mutuamente e os elementos em ação interferem uns sobre os outros” (Machado, 2010, p. 1), cujos sentidos – no plural –, como em uma arena axiologicamente saturada, recebem um acabamento de um sujeito que assume seu lugar espacialmente, temporalmente e axiologicamente único em relação a eles.

Parte-se, assim, de um princípio epistemológico que traz o mundo dos sentidos na perspectiva antropocêntrica, com um diferencial: a singularidade da objetividade estética da unidade didática – o *todo* no plano de seleção e de organização da seção de leitura – está intrinsecamente ligada à participação insubstituível do autor do manual escolar no mundo, ao seu centro de valores único e à sua capacidade de significar, para o qual não há *álibi* (Bakhtin, 2017). Esse centro de valor do autor, ao mesmo tempo que é uma orientação estética, é uma *orientação ética*, que exige que o sujeito compreenda seu dever em relação à formação para o protagonismo juvenil e à argumentação – isto é, que há algo nelas por ser determinado por ele⁸.

⁸ Em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2017) apresenta um problema comum do pensamento teórico da época moderna: a tentativa de fazer objetos de conhecimento teórico se passarem como um mundo dado, objetivo – atemporal, a-espacial e a-valorativo –, que não precisa ser responsabilmente reconhecido por uma unicidade participante. Para o filósofo russo, trata-se de um equívoco, porque mesmo a lógica formal desenvolvida no terreno do kantismo se revela apenas com a ação de reconhecimento da veracidade, a partir de um sujeito em defesa de leis internas a um domínio teórico, que se transformam em meio de defesa racional.

Reconhecer a responsabilidade pela singularidade – em relação a conteúdos, responsabilidade especial, e em relação ao seu próprio existir, responsabilidade moral (Bakhtin, 2017b), de modo que a responsabilidade especial seja um momento incorporado de uma única e insubstituível responsabilidade moral – é uma orientação ética imperativa da consciência do sujeito, que transforma o conhecimento humano teórico em ato esteticamente realizado (Bakhtin, 2017b).

Os textos (re)apresentados em um manual escolar, a despeito de seu contexto de produção, se incorporam às múltiplas funções que esse manual pode assumir. Passam a obedecer a um tempo-espaço escolar quando são divididos e hierarquizados em subseções, em boxes ou em fragmentos de textos em enunciados de atividades. Além disso, na unidade didática, eles não se encontram lado a lado, como se não percebessem uns aos outros. Articulam-se, confrontam-se, de tal modo que seria um equívoco isolar o texto verbal em detrimento do visual no manual escolar, tomando esse como uma mera ilustração, cujo objetivo seria facilitar a leitura daquele (*cf.* Campos, 2012). Na arquitetura, o autor dá *sentido* aos significados teóricos dos mundos da cultura e da vida pública, que “ganham corpo, enchem-se de sangue” (Bakhtin, 2018, p. 226), à medida que se tornam tematicamente visíveis em cronotopos.

O cronotopo é uma categoria de conteúdo-forma de acabamento da arquitetura que denota a materialização de tempo-espaço em torno do qual gravitam “as generalizações filosóficas e sociais, as ideias, as análises das causas e efeitos, etc.” (Bakhtin, 2018, p. 227). Na arquitetura, o tempo se adensa e ganha corporeidade, tornando-se visível no espaço, desvelando *valores*. O espaço, por sua vez, se intensifica e se incorpora ao movimento do tempo de diferentes modos, fornecendo um terreno para a concretização da vida humana. Desse modo, o cronotopo não corresponde a um léxico pertencente a um campo semântico de tempo e/ou espaço específico, mas encaminha-se para a compreensão de *como* o tempo se constitui no espaço na construção da obra e *como* o espaço organiza temporalidades – *como* o tempo-espaço se desenvolve e se transforma (Machado, 2010), marcando posicionamentos axiológicos.

Todo significado do “conhecimento humano teórico *possível*” (Bakhtin, 2017, p. 108, grifo nosso) só tem sentido como conhecimento do homem histórico *real* se é incluído num campo de existência espaço-temporal. “Consequentemente, qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos” (Bakhtin, 2018, p. 236). Trata-se de “um conceito para engajar a realidade” (Clark; Holquist, 2008, p. 296) que, ao mesmo tempo que reflete modos historicamente situados de conceber o mundo e o homem que o habita, os *refrata*, isto é, constrói diversas interpretações (refrações):

Há uma aguda e categórica linha fronteira entre o mundo real como fonte de representação e o mundo representado. O cronotopo é uma ponte, não um mundo, entre os dois mundos. A linguagem não é uma casa de prisão estática, mas uma correia de transmissão constantemente ativada: dos efetivos cronotopos de nosso mundo [...] emergem os cronotopos refletidos e criados no mundo representado (Clark; Holquist, 297).

Se dos efetivos cronotopos de nosso mundo emergem os cronotopos refletidos e criados no mundo representado, esses, por sua vez, selecionam, organizam, relacionam e *recriam* os efetivos cronotopos de nosso mundo, os atualizando em unidades arquitetônicas construídas de forma não só responsiva, como também responsável. Não se trata, desse modo, de uma categoria de conteúdo-forma replicável e previsível, que instaura correlações logicamente necessárias na arquitetura. Inscreve-se, antes, num projeto teórico-metodológico que oferece uma alternativa à análise científica mecânica, na medida em que busca descrever *acontecimentos* ético-estéticos, organizados e desenvolvidos pela *unidade tensamente ativa* construída pelo autor, localizada em um espaço-tempo particular.

Esse tempo-espaço particular só parece restrito – “singular acidental” (Bakhtin, 2017, p. 109) ou *particularizante* – se contraposto a uma “vida de todo um mundo infinito inteiro na sua totalidade, que pode ser conhecido somente objetivamente” (Bakhtin, 2017, p. 109). Isso quer dizer que a irrepetibilidade dos conteúdos-sentidos construídos em formas arquitetônicas não os torna menos válidos:

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade. No materialismo isso leva à unidade teórica do ser: é uma espécie de substrato estável, igual a si mesmo e constante, uma unidade passiva <?> inteiramente dada, ou uma lei, um princípio, uma força, que permanecem idênticos a si mesmo. No idealismo, isso leva à unidade teórica da consciência: eu sou uma espécie de princípio matemático unitário da série da consciência, porque esta deve antes de tudo ser constituída pela identidade, concebida como igual a si mesma (Bakhtin, 2017, p. 92).

Investigar os cronotopos, desse modo, é se debruçar sobre “*procesos dinâmicos* de la cultura y de su extrema sensibilidad para interpretar los momentos críticos de la historia” (Arán, 2006, p. 74-75, grifo nosso). O cronotopo se opõe à “concepción kantiana del tiempo y del espacio [...] como formas puras de la conciencia del hombre” (Arán, 2006, p. 60) e permite acessar representações do mundo da cultura, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e da vida pública no manual escolar como representações acessíveis a coparticipantes de uma parcela da existência, que conhecem, compreendem e, sobretudo, *avaliam* esses mundos, a partir de excedentes de visão distintos, mas sempre um sempre em relação ao outro.

Em “As formas do tempo e do cronotopo no romance”, Bakhtin (2018) descreve como, no âmbito de uma única obra e nos limites da criação de um autor, podem ser observados vários cronotopos que se interrelacionam:

Os cronotopos podem incorporar-se uns aos outros, coexistir, entrelaçar-se, permutar-se, confrontar-se, contrapor-se ou encontrar-se em inter-relações mais complexas. [...] O caráter geral dessas inter-relações é *dialógico* (na ampla acepção do termo). (Bakhtin, 2018, p. 229, grifos do autor).

O cronotopo como categoria de conteúdo-forma, portanto, desvela como a experiência humana do tempo-espaço ocorre menos de forma linear e cronológica que em simultaneidades. Como categoria de conteúdo-forma *da arquitetônica* do manual escolar, indica que esse não é como um edifício estático (Machado, 2010). Encontra-se em relações produtoras de sentido com outros cronotopos, promovendo, no *todo*, determinado tipo de participação social e de ética para o Novo Ensino Médio.

3 Leitura da publicidade: ensino da argumentação para quê?

Em *Ser protagonista: a voz das juventudes*, os autores têm como objetivo a formação de um estudante “protagonista das transformações necessárias às múltiplas realidades e contextos” (Moreno *et al.*, 2020, p. 3). A obra está organizada em seis unidades temáticas e apresenta textos de diferentes campos sociais, a fim de desenvolver os quatro eixos do ensino: leitura, produção de texto, análise linguística/semiótica e oralidade.

Neste artigo, o propósito é analisar o alcance ético do conhecimento construído na leitura e nas atividades didáticas referentes ao gênero argumentativo *unboxing* dentro dessa obra. Para tanto, selecionou-se como objeto de análise a seção “Sua leitura 1” do capítulo 1 – “Consumidor ou consumista: quem sou eu?”, que ganha uma justificativa na “Introdução”:

[...] [na] importância de abordarmos de forma crítica o tema consumismo e refletirmos sobre as estratégias persuasivas utilizadas pela publicidade, de modo a adotar uma postura mais consciente e crítica. Essa criticidade, necessária para a compreensão do conteúdo dos mais variados textos, também é importante para uma participação mais ativa na sociedade (Moreno *et al.*, 2020, p. 68, colchete nosso).

Essa proposta de formação do estudante a participar de forma ativa na sociedade se desenvolve de maneira fragmentada e, algumas vezes, sem considerar o jovem recém-chegado ao ensino médio. O título do capítulo “Consumidor ou consumista: quem sou eu?” sugere uma escolha binária, marcada pelo uso da conjunção alternativa *ou*. O aluno é colocado em uma situação de pouca mobilidade, uma vez que lhe são oferecidas somente duas possibilidades: identificar-se como alguém que compra ou como quem consome excessivamente. Ao apresentar esse título, aquele que não compra está excluído. Ao associar essa temática a uma proposta didática em torno do texto argumentativo, esse aluno acaba, por consequência, também sendo excluído do debate central da unidade: o protagonismo juvenil.

No todo arquitetônico da seção, a tensão se materializa tanto nos posicionamentos apresentados nos textos para leitura – no *que* foi escolhido como objeto de estudo –, quanto no encaminhamento didático dado à leitura desses textos – no *como* o conhecimento acerca desses textos e da argumentação é construído ao longo da seção. O cronotopo, fórmula amálgama de espaço-tempo-valores, evidencia as tensões que submergem da seção.

Em “Texto 1”, a leitura de um vídeo de *unboxing* publicado em 2 de maio de 2018 no canal de YouTube *The nerd* apresenta uma imagem modificada da plataforma de

compartilhamento de vídeos. Nesse processo de alteração do real em circulação, ocorre a tensão, apresentada a seguir.

Figura 1. Captura de tela de *unboxing* do canal *The nerd* (2018)



Fonte: Moreno *et al.* (2020, p. 69).

De um lado, o texto verbovisual parece familiar ao aluno. De outro, simula a captura de tela feita durante a reprodução do *unboxing*. A modificação pode ser identificada facilmente: o título do vídeo no *YouTube* “UNBOXING TÊNIS DC - GUSTAVO DANONE É MEU NOVO CANAL!” passa para “UNBOXING TÊNIS DC BATMAN E LIGA DA JUSTIÇA. Na proposta de recuperar o contexto de produção, de recepção e de circulação do vídeo para o aluno, acaba incluindo, assim, uma significativa alteração do corpo editorial.

Abaixo do texto verbovisual, há um boxe com breves informações do influenciador digital Gustavo Danone (em 2018, com 26 anos), que divulga o “universo *nerd*” (Moreno *et al.*, 2020, p. 69) nas suas várias redes sociais. Essas informações postas em destaque após o texto principal introduzem Danone como voz de autoridade para o texto dele em seguida. Na página seguinte, a transformação da imagem de captura de tela em transcrições de alguns trechos do vídeo segue as normas do Projeto da Norma Urbana Linguística Culta (NURC), utilizadas por pesquisadores em Ciências da Linguagem brasileiros para analisar textos orais. Os sinais de marca de entonação, de expressão, de pausa, de prolongamento, sem nenhuma explicação da materialidade, acabam sem construir sentido para o aluno.

A proposta de leitura de “Texto 2” se organiza em uma composição entre o anúncio publicitário de um tênis de corrida da marca Mizuno e um boxe com informações sobre a agência publicitária responsável pela campanha (data de fundação, prêmios recebidos). As questões de leitura dessa subseção trazem dois confrontos: entre um conhecimento pré-

construído e um conhecimento construído na seção de leitura; e entre um mundo de crenças pessoais e mundo de conhecimentos bem fundamentados.

Figura 2. Anúncio publicitário de tênis Mizuno (s/d)



Fonte: Moreno *et al.* (2020, p. 70).

O contexto em que o texto publicitário circula foi retirado, e a proposta é que o aluno deduza esse espaço: “Em que tipo de veículo de comunicação você imagina que esse anúncio foi publicado originalmente?” (Moreno *et al.*, 2020, p. 71). Nessa pergunta, exige-se um conhecimento prévio de lugares em que a propaganda do tênis Mizuno circula, marca japonesa tradicional associada a calçados de alta qualidade. A proposta de leitura em torno de famosos e marcas famosas, desse modo, impossibilita o aluno a um protagonismo ético, uma vez que só há duas possibilidades oferecidas: ou você conhece e compra ou você segue quem prescreve a compra. Nesse sentido, a pergunta para a compreensão da leitura acaba por reforçar a desigualdade social.

Essa condução que pressupõe conhecimento prévios prossegue em “Unboxing: uma forma contemporânea de publicidade”, nas dezenove questões que têm como foco o primeiro texto. Nas questões 1 e 2, o aluno deve inferir o que é um vídeo de *unboxing*, a partir de seus conhecimentos prévios de inglês. Só depois, o boxe “Repertório” esclarece o que a palavra estrangeira pode significar no contexto dos *youtubers*:

ato de descaixotar ou de abrir uma embalagem contendo um produto comprado virtualmente ou recebido como presente. Esse ato de descaixotar, de apresentar a embalagem e o produto e de descrever as sensações de quem o recebeu começou a ser filmado por jovens e divulgado em suas redes sociais. Assim, unboxings são gêneros discursivos que se utilizam de múltiplas linguagens, como imagens, textos verbais orais e escritos, em formato de vídeo. São, em geral, produzidos com

recursos digitais de gravação de áudio e imagens tanto de uso pessoal como profissional (Moreno et al., 2020, p. 72).

A definição de *unboxing* apresentada pelos autores visa à objetividade e à clareza de um verbete no uso do presente do indicativo. Mas ainda que indique algumas condições de produção do texto apresentado em “Texto 1”, como recursos digitais de gravação de áudio e de imagem, apaga uma tensão fundamental no gênero: registra-se o desempacotamento de um bem comprado e narrado de forma pessoal e detalhada, frequentemente, como justificativa para um gasto elevado em um *item de luxo* (cf. Orlandini et al., 2021). Os primeiros vídeos deste tipo surgiram há mais de uma década, ligados a produtos de alta tecnologia, segundo Sato (2021). Atualmente, muitas outras categorias de produtos são desembalados em vídeos de *unboxing* – como os tênis de colecionador de Gustavo Danone, pelos quais o *youtuber* pagou R\$215,00 em 2018. De todo modo, a escolha por esse gênero na seção de leitura distancia o estudante que não pode participar desse mundo de consumo da possibilidade de participar de um mundo do entretenimento, a despeito de seu potencial participativo e colaborativo, conforme a BNCC (Brasil, 2018).

Assim como as questões 1 e 2, as questões 3, 4 e 5 partem da ativação de conhecimentos pré-construídos. Nesse último caso, no entanto, há também um conhecimento construído na seção: passa-se pela localização de informações e pela produção de inferências. Pressupondo-se que o aluno pôde refletir com autonomia acerca das condições de produção do texto apresentado em “Texto 1” e que ele entenda o que significa *multimodalidade* – conceito não explicado em unidades anteriores –, os autores exigem que ele responda a três questões sobre o vídeo do YouTube: “De acordo com as *pistas* dadas no unboxing, para quem ele foi produzido?”; “é um exemplo de texto multimodal?”; “foi produzido e publicado de forma espontânea?” (Moreno et al., 2020, p. 71, grifo nosso).

Na questão 6, a construção de conhecimento no todo arquitetônico passa da produção de inferências à competência de produzir generalizações. O aluno deve preencher uma tabela com as ações de Gustavo Danone em três momentos do vídeo – introdução, desenvolvimento e conclusão. Privilegia-se, assim, a forma, a classificação replicável, o conhecimento teórico de um mundo atemporal e a-espacial. Em seguida, na questão 7, o aluno deve revelar a intenção do *youtuber* ao pedir que seus internautas lhe deem um *like*, compartilhem seu canal no *Facebook* e acessem seu *Instagram*, relacionando-a à profissão influenciador digital. A leitura, desse modo, é uma revelação de dados criados pelo autor, de um mundo *dado*, reproduzido em uma mensagem a ser decodificada, que não precisa ser responsabilmente reconhecido pela unicidade participante do aluno leitor.

Tanto a atemporalidade e a-espacialidade da generalização quanto a leitura reduzida à revelação de dados conferem à voz do *youtuber* autoridade. Nas questões 8 a 13, continua-se a apresentar a voz de Gustavo Danone como exemplar. O objetivo é identificar adjetivos utilizados por Danone para descrever os tênis e listar os argumentos apresentados por ele “para despertar no internauta a vontade de adquirir os tênis”. Em contraposição, nas questões 18 e 19,

as perguntas dirigidas ao estudante abordam o seguinte: *Sob seu ponto de vista*, por que as pessoas postariam *unboxings* nas redes sociais? Como se pode avaliar o número de visualização e o número de *likes* do vídeo? Designa-se, dessa maneira, ao estudante, um mundo de crenças pessoais, cujo tempo-espaço é particularizante ao ser comparado ao tempo-espaço pretensamente a-temporal e a-espacial da voz de autoridade apresentada pelo manual escolar – assim, não se exige dele a construção de argumentos a partir da multimodalidade e de recursos extralinguísticos, como o fez Gustavo Danone.

Na questão 14, o aluno deve ordenar os argumentos encontrados no texto “do mais fraco para o mais forte”, tomando ele mesmo “como referência de consumidor” (Moreno et al., 2020, p. 73). Caso não seja capaz de cumprir com essa tarefa, contudo, o estudante se revelará que não possui a competência de realizar aprendizagens significativas por si mesmo – descobrindo, adquirindo e construindo o conhecimento sozinho, de modo autônomo – como também atestará sua distância de um mundo de consumo. No binômio consumidor ou consumista presente no título do capítulo, é como se o aluno se fizesse inexistente.

Sua participação no mundo da cultura (mundo do manual escolar) e sua identidade no mundo da vida pública (mundo do consumo) continuam a ser testadas em três perguntas – 15, 16 e 17 –, envolvendo vários aspectos com foco na linguagem do vídeo. A essas perguntas segue o boxe “É bom lembrar”, que define “recursos extralinguísticos” como uma complementação “[d]os enunciados [qu]e facilitam a comunicação com o interlocutor, auxiliando na construção dos sentidos do texto” (Moreno et al., 2020, p. 73). Nesse conjunto de perguntas e boxe, refere-se à análise da entonação de Gustavo Danone, sua postura corporal, expressão facial, o registro utilizado pelo *youtuber*. Sem orientação prévia desse tipo de estudo de texto, coloca-se um obstáculo para o estudante ler e interpretar de modo responsável o *unboxing*.

Do lado direito das atividades, há o boxe “Para explorar”, com indicação do filme norte-americano *Um senhor estagiário*, de 2015. A sinopse indica se tratar de “uma jovem e bem-sucedida empresária, proprietária de um site de venda de roupas” (Moreno et al., 2020, p. 73). Abaixo do texto, o cartaz do filme traz a atriz Anne Hathaway de vestido vermelho, andando de forma impositiva, em contraste com seu estagiário, Robert de Niro, de azul escuro e atrás dela, ressaltando positivamente a auto responsabilização pelo desenvolvimento econômico-social da empresária.

No entrecruzamento didático das perguntas 15, 16 e 17 e da leitura do boxe “Para explorar”, a valorização do mundo do consumo é associada à qualidade dos serviços prestados pela empresa, a ponto de “mostrar aos funcionários como embalar o produto, de modo que o cliente tenha uma experiência agradável ao receber a mercadoria” (Moreno et al., 2020, p. 73). No mundo dessa visão de auto responsabilização, a aprendizagem é individual, voltada para si mesmo e muito distante dos compromissos éticos. Está em jogo construir uma interpretação unívoca, quando a realidade é dispare, contraditória, com inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais.

Em seguida às questões apresentadas, a subseção intitulada “Anúncio publicitário: uma conhecida forma de publicidade” traz perguntas referentes ao anúncio da Mizuno (“Texto 2”) – da 20 a 29. A sistemática didática da subseção anterior se repete nas perguntas 20, 21 e 22. A pergunta 20 exige a identificação do público-alvo na imagem do anúncio. Novamente, a empreitada está delegada ao estudante: exige-se dele um conhecimento prévio. As questões 21 e 22 pedem que ele aponte as intenções do anunciante do tênis na forma como o apresenta, conduzindo-o a uma leitura como revelação de dados criados pelo autor, que compõem um mundo *dado*, que não precisa ser responsabilmente reconhecido pela unicidade participante do aluno leitor.

As perguntas 23, 24 e 25 são questões de análise linguística e focam no *slogan* “Só a gente estuda tanto o seu corpo antes de fazer um tênis”. O aluno deve identificar que argumento é apresentado nesse slogan para convencer o público a comprar o produto; como o *slogan* demonstra que o fabricante do tênis se diferencia dos demais fabricantes; e como o *slogan* se dirige diretamente ao leitor do anúncio. Não se explica, contudo, o que é um slogan, nem se demonstra como diferentes materialidades linguísticas constroem diferentes sentidos nesse gênero. Insiste-se, assim, na construção individual do conhecimento, em que apoiado na cogito, certeza interna que possibilita aplicar verdades para resolver problemas, o aluno poderia ler e interpretar sentidos responsabilmente. Nesse percurso, no entanto, lhe é colocado um entrave: parte-se da ativação de conhecimentos que o manual escolar não oferece.

No box “É bom lembrar”, define-se o anúncio publicitário como um texto que utiliza diferentes linguagens para promover um produto ou serviço:

Para isso, valem-se de um argumento (conceito) que visa persuadir o consumidor, fazendo uso da *função conativa* da linguagem, também chamada de *função apelativa*, caracterizada pela intenção de convencer o interlocutor sobre uma ideia ou a realizar uma ação. Observa-se o uso dessa função quando se emprega, por exemplo, a segunda ou terceira pessoa do singular ou do plural para falar diretamente com o interlocutor (Moreno *et al.*, 2020, p. 74, grifos do autor).

Para esse box, que remete às funções da linguagem da Teoria da Comunicação de Jakobson – à classificação replicável, às definições atemporais e a-espaciais –, há quatro perguntas. Na primeira, questão 26, o aluno deve identificar qual é a “afirmação correta” (Moreno *et al.*, 2020, p. 75) entre quatro, acerca do contexto de produção do anúncio publicitário. Na segunda, questão 27, ele deve identificar “qual das linguagens empregadas (a verbal ou a visual) produz maior impacto no leitor” (Moreno *et al.*, 2020, p. 75). Em ambos os casos, não se relaciona a linguagem do texto em estudo com o seu respectivo contexto de produção ou de recepção. Desse modo, é como se o contexto fosse mero cenário, no qual se desenvolvem práticas da vida social, explicadas de forma mecânica e causal, em uma coisificação do homem e de sua posição semântica no mundo.

Tanto as questões 28 e 29, sobre a linguagem verbovisual empregada pelo *youtuber*, quanto a subseção “Estabelecendo relações entre textos”, que apresenta três perguntas e um box, exigem do aluno a leitura e a interpretação responsável pelos sentidos, ou seja, a

construção de um conhecimento a partir de um espaço-tempo axiologicamente singular, para a qual ele não foi preparado ao longo da seção de leitura. Apesar do título da subseção, apenas a primeira questão, pergunta 30, relaciona os textos apresentados anteriormente pela seção. Essa pede que o aluno indique e compare os aspectos dos tênis destacados em cada um dos textos, relacionando-os com seus respectivos interlocutores. A questão 31 exige que o estudante identifique a área do conhecimento com a qual o anúncio do tênis Mizuno dialoga. Já a questão 32 lhe propõe uma pesquisa: ele deve procurar dois anúncios que estabeleçam diálogo com a área de Arte e deve fazer uma análise comparativa.

No boxe “O que você pensa disto?”, foca-se na origem dos vídeos de *unboxing*. Pergunta-se ao aluno: Podem ser considerados uma forma de publicidade? Se sim, devem ser controlados por órgãos reguladores da propaganda infantil? Por quê? Se por um lado, como nas questões 18 e 19, requer-se a opinião do estudante, por outro, diferentemente dessas questões, o boxe exige uma justificativa para o ponto de vista expresso. No todo arquitetônico da seção de leitura, no entanto, há uma ausência de direcionamento para a fundamentação de posicionamentos, já que identificar e avaliar argumentos não necessariamente forma um argumentador – ao contrário, pode levar ao mero conhecimento de estruturas e de esquemas e/ou à reprodução de vozes de autoridade.

Na seção “Sua Leitura 1” do capítulo 1, “Consumidor ou consumista: quem sou eu?”, de *Ser protagonista: a voz das juventudes* (Moreno *et al.*, 2020), podem ser identificados três distintas formas de participação nas atividades didáticas, relacionadas a diferentes cronotopos:

1. passiva, que reproduz esquemas e discursos alheios, revestidos de autoridade por um tempo-espaço pretensamente objetivo, atemporal e a-espacial – relacionado às categorias linguísticas replicáveis, à revelação de dados recriados pelo autor, ao contexto como mero cenário e ao mundo de fatos objetivos;
2. ativa, com exigência de conhecimentos prévios, pois a seção não visa a proporcionar condições para todos os estudantes defenderem seus pontos de vista, reivindicarem e consolidarem seus direitos civis e políticos, conforme se idealiza desde o período de redemocratização do país. Essa forma de participação é fundada em um tempo-espaço singular, espaço da leitura e da interpretação responsáveis pelos sentidos apreendidos, feitas pela orientação imperativa do leitor e do espaço de formulação de opinião, bem como da argumentação;
3. ativa, mas independente do diálogo com a leitura realizada – relativa a um mundo de crenças pessoais, que contrasta com um mundo objetivo e que não exige justificativas, fundada, desse modo, em um tempo-espaço particularizante.

Considerações finais

A compreensão da seção de leitura como um todo arquitetônico possibilita identificar relações tensamente construídas entre cronotopos e formas de participação na atividade didática, cujos sentidos ultrapassam os limites da aula de língua portuguesa. Eles exprimem posicionamentos acerca das culturas juvenis, do consumo e do protagonismo juvenil.

LINHA D'ÁGUA

As culturas juvenis, na verdade, são representadas como uma única cultura ligada ao consumo: ou você é consumidor ou você é consumista e é preciso conhecer quem consome. A seção não considera aqueles que não fazem parte desse mundo de consumo. O consumo – de produtos supérfluos, já que estão em destaque tênis de marcas exclusivas, ora porque têm edição limitada para colecionadores, ora porque têm tecnologia elaborada a partir de estudos sobre o corpo humano – é desejável, porque permite se aproximar da voz de autoridade de quem argumenta (ou reproduzi-la); torna possível participar ativamente das propostas de leitura que exigem um conhecimento prévio; e confere o status da auto responsabilização pelo seu desenvolvimento, tal qual o da personagem de Anne Hathaway. Desse modo, o protagonismo juvenil é limitado, quando não é inexistente.

O cronotopo particularizante em oposição ao cronotopo pretensamente atemporal, a-espacial e a-valorativo localiza o estudante que não pôde identificar fatos objetivos ou que não tem afinidade com um conhecimento teórico universal, estritamente, no mundo das crenças pessoais. O contraste entre o cronotopo singular e os cronotopos particularizante e pretensamente atemporal, a-espacial e a-valorativo, por sua vez, revela que a argumentação, a defesa de um ponto de vista a partir de um centro único concreto, diz respeito somente àqueles que são capazes de receber uma formação que só pode ser recebida por quem têm a formação que a seção não fornece.

Apenas no caso em que a participação na atividade didática é ativa, fundada em um tempo-espaço singular (tempo-espaço da leitura, da interpretação responsável pelos sentidos apreendidos e da defesa do ponto de vista), é que se constrói uma ponte entre o ensino da leitura e o protagonismo juvenil nos campos da atividade humana. Essa ponte, contudo, tem um obstáculo: conhecimentos prévios, isto é, conhecimentos que o manual escolar não oferece. A seção, desse modo, não proporciona condições para todos os estudantes defenderem seus pontos de vista, se engajarem em questões de seu tempo-espaço concreto, reivindicando e consolidando seus direitos civis e políticos, conforme se idealiza desde o período de redemocratização do país.

A unidade tensamente ativa da seção de leitura desvela, desse modo, tanto no quê – nos textos, nas categorias de leitura e de análise linguística – quanto no como – no encaminhamento didático que se dá a esses textos e a essas categorias em subseções, boxes e atividades – que o acabamento ético-estético que se dá ao tema do consumo e das culturas juvenis na seção é, ao mesmo tempo, epistemológico. Responde, pois, às perguntas: o que deve ser objeto de reflexão de um ensino de leitura voltado à formação do protagonismo juvenil? Como deve ser o ensino da argumentação e do posicionamento crítico? Qual é o perfil do aluno que participa do mundo da cultura, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e da vida pública a que me dirijo nas escolhas e na organização da seção de leitura? Nesse sentido, na elaboração do manual escolar, não há teoria separada de prática.

Financiamento

Nathalia Akemi Sato Mitsunari agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento de pesquisa de doutorado – bolsa nacional (nº do processo: 88887.928199/2023-00) e internacional (nº do processo: 88887.716701/2022-00).

Referências

- ARÁN, P. O. Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.
- BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 3-194.
- BAKHTIN, M. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: 24, 2017a.
- BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. Organização Augusto Ponzio e Grupo de Estudos do Gênero do Discurso – GEGE/UFScar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, Pedro&João, 2017b.
- BAKHTIN, M. Teoria do Romance II. As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: 34, 2018, p. 11-236.
- Brasil. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRETON, P.; GAUTHIER, G. História das teorias da argumentação. Tradução Maria Carvalho. Lisboa: Editorial Bizâncio, 2001, p. 17-48.
- CAMPOS, M. I. B. A questão da arquitetura em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. *Filologia e linguística portuguesa*, n. 14, v. 2, p. 247-263, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v14i2p247-263>.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>.
- CHARTIER, A.-M.; HÉBRARD, J. Discursos sobre a leitura (1880-1980). Tradução Osvaldo Biato e Sérgio Bath. Revisão técnica Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo: Ática, 1995.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. Mikhail Bakhtin. Tradução J. Guinsbug. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- CORRÊA, M. L. G. Da leitura à produção do texto: uma modalidade de ensino de redação. *Alfa*, v. 36, p. 25-38, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3903>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- COSTA, C. G. dos S. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de construção do ensino médio brasileiro a partir da lei 13.415/2017. *Margens*, v. 14, n. 23, p. 43-60, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18542/mri.v14i23.9510>.

DELORS, J. A educação ou a utopia necessária. In: UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Revisão Reinaldo de Lima Reis. Brasília: UNESCO, 2010.

FIGUEIREDO, L. I. B. de. Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os Parâmetros em Ação. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FIORIN, J. L. Para uma história dos manuais de Português: pontos para uma reflexão. Scripta, v. 3, n. 4, p. 151-161, 1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10283>. Acesso em: 24 abr. 2023.

GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, M. do R. L. (Orgs.). O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, [1995] 2014. p. 207-221.

LAJOLO, M. P. Educação e cidadania. Jornal da Tarde, São Paulo, p. 4 - 4, 25 nov. 1995.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L. de.; STAFFUZA, G. (Orgs.). Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável. São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p. 1-19.

MAIA, T. de A. Civismo e cidadania num regime de exceção: o conhecimento histórico ensinado e seus usos políticos na ditadura civil-militar (1969-1985). In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal. Anais. São Paulo: ANPUH, 2013, v. 1, p. 1-13.

MORENO, A.; ALENCAR, A. G. de; MARCHETTI, G.; GONÇALVES, L. B.; CLETO, M.; SOUSA, W. Ser protagonista: a voz das juventudes. Língua portuguesa. São Paulo: SM, 2020.

MOSCA, L. do L. S. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: MOSCA, L. do L. S. (Org.). Retóricas de ontem e de hoje. São Paulo: Humanitas, 1997, p. 18-54.

ORLANDINI, R.; PERUZZO, A.; PETRY, I. R.; SILVA, N. S. A jornada por uma Birkin: os rituais de consumo na constituição de sentidos da bolsa. In: PEREZ, C.; TRINDADE, E. (Orgs.). Cultura (i)material e rituais de consumo. São Paulo: ECA-USP, 2021, p. 65-83.

PALMA, D. V.; FRANCO, M. I. S. M. A década de 1980: suas características principais. In: BASTOS, N. M.; PALMA, D. V. (Orgs.). Língua Portuguesa na década de 1980: linguística, gramática, redação e educação. São Paulo: Terracota, 2018, p. 9-28.

PASSEY, D.; HOBRECHT, P. ICT and the Development of a Cross-national Curriculum. In: WATSON, D., Andersen, J. (Orgs.). Networking the Learner. Boston: Springer, 2002, v. 89, p. 835-842. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-35596-2_84#citeas Acesso em: 20 ago. 2022.

PAVEAU, M.-A. L'Analyse du Discours Numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques. Paris: Hermann Éditeurs, 2017.

ROJO, R. H. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). [Re]Discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola, 2008, p. 73-108.

ROJO, R. H. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: Rede do Saber/CENP-SEE-SP, 2004.

ROLDÃO, M. do C. O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências? Educação Matemática Pesquisa, v. 11, n. 3, p. 585-596, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/2833>. Acesso em: 15 jan. 2023.

SATO, S. Rituais de ciberconsumo e os unboxing vídeos. In: PEREZ, C.; TRINDADE, E. (Orgs.). Cultura (i)material e rituais de consumo. São Paulo: ECA-USP, 2021, p. 258-269.

SILVA, R. R. D. da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 31, n. 118, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003427>.

SOARES, M. A importância da leitura no mundo contemporâneo. Ozarfaxinars, n. 16, p. 1-13, 2010. Disponível em: https://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n16.htm. Acesso em: 07 jun. 2023.

SOARES, M. B. Universidade, Cidadania e Alfabetização. Caminhos, Belo Horizonte, n.1, p. 37-41, 1990.

Artigo / Article

Desenvolvendo habilidades de argumentação por meio do ensino do plano de texto argumentativo

Developing Argumentation Skills through Teaching of the Argumentative Text Structure

Vanessa Fabíola Silva de Faria 

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
vanessafabiola@unemat.br
<https://orcid.org/0000-0002-5930-2674>

Ana Maria Macedo 

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
anamacedo@unemat.br
<https://orcid.org/0000-0003-3627-1921>

Paula de Col Campanha 

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
paula.col@unemat.br
<https://orcid.org/0009-0004-4478-7631>

Recebido em: 27/04/2023 | Aprovado em: 24/08/2023

Resumo

Este artigo investiga o impacto do ensino do plano de texto argumentativo no desenvolvimento das habilidades de argumentação dos alunos por meio de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com o aporte teórico da Análise Textual dos Discursos, que envolveu uma amostra de produções de textos dissertativo-argumentativos de participantes do projeto de extensão "Juntos Somos Mais Fortes", ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no campus de Sinop. Observou-se que, mesmo entre os relutantes, a adoção do procedimento de planejamento textual promoveu melhora do desempenho na elaboração dos planos de texto, contribuindo para o desenvolvimento da argumentação da produção textual. Os resultados obtidos demonstraram que o ensino do plano de texto pode ser uma ferramenta eficaz para melhorar a habilidade dos alunos na produção de textos-dissertativos argumentativos, contanto que sejam abordadas também as questões gramaticais e de coesão.

Palavras-chave: Análise Textual dos Discursos • Planejamento textual • Ensino de redação • Texto dissertativo-argumentativo • Ensino médio

Abstract

This article investigates the impact of teaching the argumentative text plan on the students' development of argumentation skills through a qualitative, bibliographic, and documentary approach, with the theoretical support of Textual Analysis of Discourse. The study involved a sample of dissertative-argumentative text productions from participants in the extension project 'Together We Are Stronger,' offered by the Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) in partnership with the Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) at the Sinop campus. We observed that, even among reluctant students, the adoption of the textual planning procedure promoted improved performance in the elaboration of text plans, contributing to the development of argumentation in text production. The results obtained showed that teaching the text plan can be an effective tool for improving students' skills in producing argumentative dissertative texts, provided that grammatical and cohesion issues are also addressed.

Keywords: Textual Analysis of Discourse • Textual planning • Writing instruction • Dissertative-argumentative text • High school

Introdução

No mundo atual, fortemente marcado e regrado pelas letras, a escrita é uma ferramenta poderosa, com o potencial de impactar a vida de qualquer pessoa que tenha contato com ela. Objeto de análise de inúmeros estudos, representa sempre um desafio ao pesquisador: como analisar este objeto com o qual e sobre o qual aprendemos? Nesse sentido, a escolha do viés para análise da escrita é uma tarefa complexa. Discutir sobre a escrita por escrito é ainda mais difícil, pois estamos usando a própria ferramenta que queremos avaliar. Se esta tarefa é árdua para o pesquisador acostumado às análises sobre a escrita e à própria escrita, para aqueles que não têm muito acesso a ela, seja por falta de leitura ou por falta de habilidades linguísticas, o ato de escrever se apresenta como um abismo difícil de transpor.

Este mesmo desafio também se impõe aos que se aventuram na arte de ensinar a escrever, em específico, a argumentar por escrito. Nessa seara estão os professores de língua portuguesa, tanto aqueles que se dedicam ao magistério na educação básica, quanto aqueles que atuam no ensino para fins específicos, como os cursinhos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibulares e concursos. É por esta razão que Coroa *et al.* (2016, p. 278) reconhecem que “a expressão ‘texto dissertativo-argumentativo’ evoca facilmente experiências escolares ou eventos de avaliação e seleção profissional, como concursos, vestibulares e similares”.

Se por um lado a intensa procura por vagas na universidade por meio do ENEM e de concorrência às vagas em concursos públicos favoreceu a emergência de um foco mais

LINHA D'ÁGUA

predominante nas artes de argumentar em textos escritos, por outro restou revelada a carência dessa formação no âmbito da escolarização básica. Com as redes sociais, muitas pessoas têm a falsa impressão de que a escrita melhorou, mas a realidade é que muitos brasileiros ainda têm poucas oportunidades de exercitar suas habilidades linguísticas. A democratização da escrita trouxe muitos benefícios, como a possibilidade de pessoas de diferentes regiões e níveis econômicos fazerem a prova do ENEM, mas também trouxe novos desafios. Para obter uma boa nota na redação do exame, é necessário dominar a norma padrão da língua e apresentar boa argumentação. Além disso, existem recursos específicos da escrita que exigem ensino e exercício, como o processo de referenciação, por exemplo. Infelizmente, muitos alunos de escolas públicas não têm acesso a esse tipo de ensino, o que pode prejudicá-los na hora de escrever.

É inegável a dificuldade dos estudantes do ensino médio em produzir textos dissertativo-argumentativos, visto que as questões enfrentadas por esses discentes vão além da ortografia e atingem os processos de argumentação. Conforme nos mostram Riolfi e Igreja (2010), entre os problemas para a produção desses textos, percebem-se: 1. falta de compreensão da estrutura global do texto e as partes que o compõe; 2. desconhecimento da necessidade de coesão e encadeamento lógico; 3. falhas no desenvolvimento da tese a ser defendida bem como na seleção, organização e hierarquização das ideias.

Ainda nessa perspectiva, as autoras destacam que se espera observar no aluno, inserido nessa etapa do ensino, a presença de algumas capacidades ao produzir um texto dissertativo-argumentativo, tais como: a) compreender as posições tomadas pelo autor do texto de apoio; b) utilizá-las respeitando as normas de citação e c) estabelecer comparações de maneira que consiga defender sua própria tese e, por meio de sua sustentação, concluir o texto. Sendo assim, as aptidões elencadas acima são os conhecimentos mínimos que um aluno concluinte do ensino médio deve dominar. No entanto, o que se observa, de fato, é uma enorme dificuldade dos discentes em compreender, planejar e sustentar uma argumentação (cf. Riolfi; Igreja, 2010). Diante desse cenário, criou-se um curso de extensão universitária que busca ajudar alunos de escolas públicas a aprimorarem suas habilidades de escrita e preparar os universitários para a tarefa de correção das redações de alunos após o término da Licenciatura, quando estarão aptos à atuação profissional.¹ Essa iniciativa é uma forma de contribuir para a democratização da escrita e ajudar a torná-la uma ferramenta mais acessível e menos assustadora para todos.

Inicialmente, em 2021, a atividade de extensão “Juntos somos mais fortes” foi desenvolvida em formato remoto. Em 2022, o projeto ocorreu de forma presencial e passou por reformulações, com aumento da carga horária destinada à redação, e resultou na produção de mais de cem redações e suas respectivas correções, sobre as quais nos debruçamos, neste momento, no projeto de pesquisa “A mão (in)visível da norma: concepções de norma-padrão

¹ Entendemos que há uma lacuna na formação do professor de língua portuguesa no que diz respeito à correção/revisão e edição de textos, em especial na atuação voltada para fins específicos, como concursos, vestibulares e o ENEM. Nesse sentido, o projeto também contribui para a formação do futuro profissional das Letras.

entre corretores de redação”. Um dos subprojetos se propõe a investigar questões relativas à aprendizagem e à construção do plano de texto dissertativo-argumentativo pelos cursistas.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo examinar em que medida o ensino do plano de texto tem o potencial de aprimorar a habilidade dos alunos em construir textos dissertativo-argumentativos coesos e convincentes. Para tanto, parte-se da ideia proposta por Adam (2008) de que o plano de texto consiste na disposição e ordenação das partes do texto para a sua composição macrotextual e de que as sequências argumentativas emanam de determinada premissa assumida pelo produtor, que se apoia em dados/fatos e chega a uma conclusão.

Portanto, em um primeiro momento, serão discutidos os conceitos de plano de texto e sequência argumentativa segundo o linguista Jean-Michel Adam (2008, 2022). Em seguida, passamos a apresentar as etapas metodológicas da pesquisa, os resultados encontrados e uma discussão acerca desses resultados. Ao final, encerramos o texto com algumas reflexões sobre a discussão proposta neste artigo, especialmente em relação ao fato de que os resultados demonstraram que, indubitavelmente, apesar de a adoção do procedimento de planejamento textual pelos alunos assegurar textos com melhor potencial argumentativo, isso não basta para que esse potencial se realize plenamente, uma vez que a produção textual depende ainda de outros domínios, como a construção das sentenças e dos parágrafos e do domínio da modalidade padrão da língua.

1 Organização textual: o conceito de plano de texto e as sequências textuais na Análise Textual dos Discursos (ATD)

Este estudo se vale da contribuição das categorias analíticas da Análise Textual dos Discursos (ATD), em especial no que concerne aos estudos da argumentação, por nos apresentar o instrumental teórico analítico para o “tratamento dos aspectos composicionais dos textos que se organizam por uma sequência textual predominantemente argumentativa” (Cavalcante, 2016, p. 110). Isso posto, trataremos do conceito de plano de texto partindo da premissa de Cavalcante *et al.* (2014, p. 34), para quem, quando se trata de escrita, é fundamental entender as etapas que devem ser realizadas para organizar um texto adequado ao gênero proposto. Não se trata apenas de apresentar o conteúdo e o formato de forma padronizada, mas também de aproveitar a oportunidade para sugerir significados adicionais. Esta percepção foi a que inicialmente nos guiou em nossas atividades de ensino no projeto de extensão a fim de que não deixássemos nos alunos a impressão de engessamento que poderia advir do uso constante de um plano de texto fixo e convencional. Considerando essa preocupação inicial, trataremos agora da definição do conceito de plano de texto como um *frame*: os planos de textos estão presentes no arcabouço de conhecimentos prévios dos indivíduos e funcionam como ordenadores da composição de um texto, como a dissertação, a qual já possui um plano pré-estabelecido (introdução, tese, antítese, síntese e conclusão) e tem sua estrutura conhecida por

produtores e leitores (cf. Adam, 2008, 2022). De forma mais específica, o plano de texto é o que demarca a composição do macro texto e permite construir e reconstruir seu alicerce e sentidos.

Cabral (2013) vai ao encontro desta ideia ao destacar que a construção da compreensão do texto é um movimento de interação entre escritor, texto e leitor de maneira que esse último recorre ao seu conhecimento de mundo para estabelecer interpretações e construir significados. Um outro aspecto importante é indicado por Rodrigues (2018): o estudo do plano de texto teve origem na retórica de Aristóteles. A autora retoma Adam (2008, p. 255), para quem os planos de texto “*correspondem ao que a retórica colocava na disposição, parte da arte de escrever e da arte da oratória que regrava a ordenação dos argumentos tirados da invenção*” (grifos do autor), embora o autor destaque o fato de que este modelo aristotélico não contempla a diversidade de planos de texto que observamos hoje.

Os planos de texto, segundo Adam (2008), são divididos em convencionais e ocasionais. Os primeiros são fixados pela circunstância histórica do gênero, ou seja, são ditados pela constituição canônica dada pelas sequências textuais e pelos gêneros discursivos. Sendo assim, há uma relação pré-determinada entre o gênero e o plano, como nos sonetos (constituídos de dois quartetos e dois tercetos), tragédias e comédias (constituídos por quatro e três atos, respectivamente). Em outras palavras, os planos de texto fixos seguem a planificação canônica do gênero e conduzem a interpretação textual. Por outro lado, os ocasionais são aqueles que “fogem” à regra, estão deslocados daquilo que se espera e, portanto, precisam ser marcados de formas explícita.

Adam (2022) explica que o conhecimento desses planos pré-formatados por parte dos sujeitos viabiliza a interpretação e produção textual, visto que os indivíduos mobilizam esse saber como instrumento para construir ou entender textos:

Em todos esses casos, tanto a produção quanto a interpretação partem de informações macrotextuais fornecidas pelo plano de texto, para organizar a informação em segmentos textuais hierarquizados. O trabalho de interpretação é facilitado para o reconhecimento, nos detalhes locais, dos traços dessas organizações estocadas na memória (inter) discursiva (Adam, 2022, p. 119).

Nesse sentido, para Cabral (2013), os processos interpretativos ocorrem de forma inconsciente para leitores menos experientes, portanto, conhecer como funcionam as estruturas composicionais dos gêneros pode ajudar esses leitores a desenvolver uma maior expertise em suas compreensões textuais, pois, em vez do conhecimento intuitivo e inconsciente, o leitor passaria a lançar mão deliberadamente de um rol de estratégias cognitivas para cumprir demandas tanto de leitura e interpretação de textos como também de produção de textos.

Além disso, a autora defende que o plano de texto é fundamental no planejamento da escrita, tendo em vista as características do plano como um instrumento organizacional que estrutura e arranja suas partes para a obtenção do todo. Dito de outra forma, a autora enfatiza

que sua utilização colabora para que o escritor disponha suas ideias de forma ordenada, hierarquizada e coerente.

Para a autora, um planejamento textual evita que o escritor, durante a construção do texto, cometa equívocos e se desvie de suas intenções ao comunicar suas ideias. As ações que escapam à planificação do texto, portanto, são características de autores inexperientes que acreditam na transição direta da geração de ideias para a produção textual.

Para auxiliar aqueles que possuem menos experiência em produções textuais, Cabral (2013) elenca 8 passos para desenvolver um plano de texto: 1. definir a tese a ser defendida; 2. registrar a tese sob forma de asserção; 3. organizar as informações; 4. listar os elementos do texto em ordem preferencial; 5. escolher o movimento argumentativo; 6. organizar a lista segundo o movimento argumentativo; 7. selecionar elementos coesivos; 8. buscar exemplos para embasar a argumentação.

Dessa forma, valendo-se desses passos, a produção textual ocorrerá de forma que haja um texto coeso e que inclua o leitor no processo de escrita por meio da interpretação e reconstrução de sentidos. Além do conceito de plano de textos, interessa-nos de perto a proposição de Adam (2008) acerca das sequências textuais, definidas pelo autor como estruturas organizacionais de um texto que estabelecem relações entre as partes componentes do discurso, conferindo-lhe uma coerência interna. As sequências textuais são responsáveis por fornecer ao leitor ou ouvinte pistas para a compreensão do que é dito e, assim, facilitar a interpretação do texto.

Adam (2008) propõe a existência de cinco tipos de sequências textuais: sequências narrativas, descritivas, argumentativas, expositivas e as dialogais. As sequências narrativas estão relacionadas à apresentação de uma história, em que são narrados eventos em uma ordem cronológica. As sequências descritivas, por outro lado, são utilizadas para descrever objetos, pessoas, lugares ou situações, com o objetivo de dar uma imagem mental ao leitor ou ouvinte. Já a sequência dialogal é encontrada em diálogos, debates, entrevistas e outros tipos de textos que envolvem a interação entre dois ou mais participantes. Nesse tipo de sequência, é comum a alternância entre falas dos diferentes participantes, e o texto é organizado em função da troca de informações e pontos de vista entre eles.

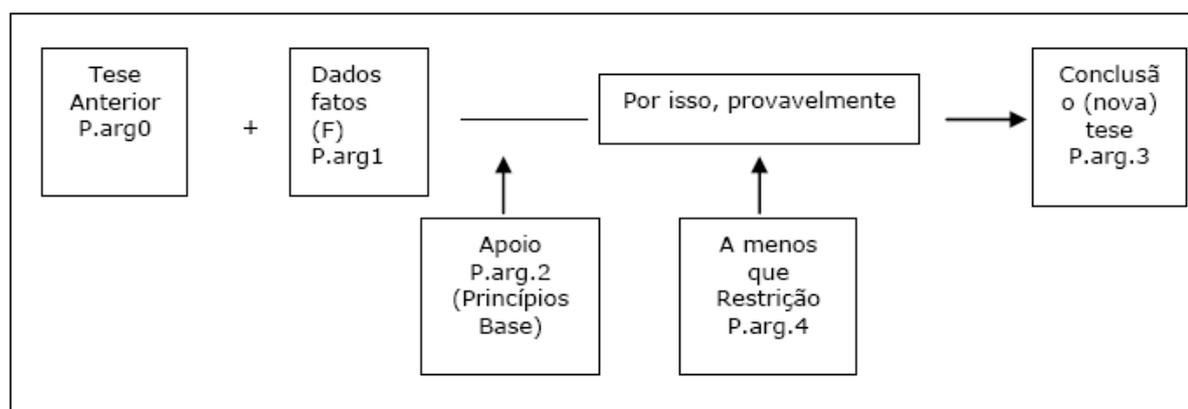
As sequências argumentativas, por sua vez, são utilizadas para persuadir o leitor ou ouvinte a adotar determinado ponto de vista. Elas são compostas por uma tese, argumentos que a sustentam e evidências que comprovam a validade desses argumentos. Por fim, as sequências expositivas são utilizadas para explicar ou informar sobre um determinado assunto, com o objetivo de ensinar algo ao leitor ou ouvinte.

Assim, considerando as cinco sequências textuais identificadas por Adam (2008), podemos entender que cada tipo de texto apresenta uma organização própria e uma estruturação específica, dependendo de sua finalidade e das intenções comunicativas de seu autor.

Tendo em vista que os textos em análise neste estudo são redações dissertativo-argumentativas, vamos nos deter nas considerações do autor acerca da sequência argumentativa. Para Adam (2008), a argumentação é realizada por meio dos movimentos demonstrar-justificar-refutar uma tese. Nesse sentido, parte-se de dados/fatos que não seriam possíveis de serem admitidos sem determinada asserção. Essa transição entre fatos e asserção, por sua vez, ocorre por meio de alguns procedimentos argumentativos. Para ilustrar melhor essa ideia, o autor propõe que a argumentação ocorra a partir de uma proposição argumentativa 0 (tese a ser refutada ou confirmada) seguida da proposição argumentativa 1 (fatos/dados) apoiados pela proposição argumentativa 2 (princípios base), os quais chegam à conclusão/proposta argumentativa 3 (que pode possuir uma restrição/proposição argumentativa 4).

As sequências argumentativas, conforme propostas por Adam (2008), têm como principal função o arazoamento, o direcionamento das ações para o convencimento de outros, assim, constrói-se uma determinada representação da realidade de forma a promover a modificação de uma ideia acerca de um determinado objeto. Adam, partindo de Ducrot (1988, *apud* Adam, 2008), afirma que o ato argumentativo é construído com base num já-dito, implícito ou não, mas sempre subentendido pelo interlocutor, detentor do já-dito, não sendo mais necessário ser dito novamente. A base do esquema argumentativo se assenta em dois movimentos: demonstrar e justificar uma tese ou refutá-la. Nos dois casos, opera-se com a apresentação de um dado ou um elemento explícito de sustentação, o argumento e uma conclusão. Outro movimento previsto é o da refutação da tese ou argumentos de tese adversa. A constituição do esquema pode apresentar variações; além disso, convém lembrar que no bojo de uma argumentação repousam questões bastante polêmicas, que mobilizam mais de um ponto de vista e, exatamente por isso, esta sequência muitas vezes se estabelece como contraponto a uma tese já estabelecida.

Figura 1. Estrutura da Sequência Argumentativa segundo Adam (2008)



Fonte: Adam (2008, p. 233).

No esquema de Adam (2008, p. 233), apresentado na Figura 1, estão demonstrados os dois níveis da argumentação: num primeiro nível, a justificação, englobando o período argumentativo 1 (momento de apresentação dos fatos ou dados que dão início a uma discussão), somado ao período argumentativo 2 (apresentação do argumento) e ao período 3 (apresentação de uma conclusão com uma nova tese). Nesse nível, o interlocutor quase não é considerado e a estratégia argumentativa se organiza a partir dos conhecimentos já apresentados.

Outro nível que se apresenta no esquema é o Dialógico (ou contra-argumentativo), englobando o período argumentativo 0 (uma tese anterior, implícita ou explícita) mais o período argumentativo 4 (refutação da tese anterior). Este nível se assenta na estratégia da negociação com um contra-argumentador (real ou potencial), pressupondo maior interação com o interlocutor visando-se a transformação dos conhecimentos.

De forma semelhante, Marquesi *et al.* (2017) explicam que tanto para justificar uma tese quanto para refutá-la o escritor parte de dados/fatos sustentados por princípios que levam à conclusão. Dessa forma, há uma presença da marca dialógica, já que a argumentação pressupõe a existência de uma contra-argumentação. Mais especificamente, a defesa de um ponto de vista sempre ocorre a partir da existência de pontos de vista contrários.

Destaca-se que Adam (2008) afirma a flexibilidade desse arranjo, visto que a argumentação pode partir da nova tese (P. arg 3), a qual será retomada ou não no final, de forma que a tese anterior e os seus apoios podem ser apenas pressupostos. Em outras palavras, não há uma ordem linear obrigatória para a estrutura argumentativa: “a (nova) tese (P.arg3) pode ser formulada de início e retomada, ou não, por uma conclusão que a repete no final da sequência, sendo que a tese anterior (P.arg0) e a sustentação podem estar subentendidos” (Adam, 2008, p. 234).

Adam (2022) menciona, ainda, que a visualização de um plano de texto ocorre por meio da percepção de enunciados não verbais que resumem a unidade lógica entre as partes textuais e por “enunciados peritextuais internos (intertítulos, numeração de seções ou de lugar de um texto em uma coletânea, ilustrações) [...]” (Adam, 2022, p. 113) que mostram de forma explícita a organização e a estruturação configuracional do texto.

Partindo desses conceitos e sua operacionalização metodológica, apresentamos na próxima seção a construção de planos de textos efetuada pelos alunos e uma avaliação acerca da evolução de suas competências de escrita ao longo da participação no projeto de extensão “Juntos somos mais fortes”.

2 Metodologia

Este estudo utilizou a pesquisa documental e bibliográfica de abordagem qualitativa como método para coletar e analisar dados. A partir do levantamento bibliográfico sobre o tema, nos dedicamos a selecionar as redações que comporiam a amostra a ser analisada neste artigo e

empreendemos o estudo em mais dois passos cruciais: primeiro, a apreensão dos planos de textos das redações selecionadas e, posteriormente, a análise interpretativa, visando detectar avanços na habilidade de construção dos planos de texto pelos cursistas.

Seguimos, ainda, descrevendo os procedimentos metodológicos que guiaram esta pesquisa: inicialmente, do conjunto de 124 textos produzidos pelos participantes do projeto Juntos somos mais fortes, separamos um *corpus* amostral composto por 20 textos, deste *corpus* escolhemos oito produções de dois alunos distintos – apresentadas no Anexo – a fim de apresentar os resultados neste trabalho. Esta seleção foi guiada pelos seguintes critérios:

- ter sido produzida por um participante com um mínimo de 75% de presença nas aulas ministradas no projeto;
- ter sido produzida pelos participantes que mais aceitavam elaborar e entregar as etapas do planejamento prévias ao texto final;
- ter sido produzida pelos participantes que mais se recusavam e/ou relutavam a adotar o método do planejamento ensinado no curso e apresentavam apenas o texto final.

A razão pela qual selecionamos as redações das primeira, segunda, terceira e nona semanas de aula se relaciona com o programa de curso, cujo conteúdo inicial, objeto das primeiras aulas, era justamente as noções de sequência textual e de plano de texto, e posteriormente a diferenciação entre tema e tese, bem como os procedimentos para o delineamento da tese, tópicos gramaticais, mecanismos de articulação do texto, progressão temática e referencial. Esperava-se que, após o ensino desses conteúdos, associado à prática constante de escrita, o cursista progressivamente amadureceria suas habilidades na escrita do texto argumentativo.

Estas redações são apresentadas aqui com o mesmo código semelhante ao utilizado pela banca de correção, com algumas alterações: o primeiro número é o número da semana de curso em que o texto foi produzido e o segundo número é o código correspondente ao aluno.

Assim, selecionamos dois conjuntos de redações de dois alunos, expostos no Quadro 1:

Quadro 1. Relação de redações selecionadas para análise

| Aluno | Produções |
|-------|-----------------------------|
| 25 | R1.25, R2.25, R3.25 e R9.25 |
| 63 | R1.63, R2.63, R3.64 e R9.63 |

Fonte: Banco de dados do projeto Juntos Somos Mais Fortes

Após a seleção das redações, identificamos os respectivos planos de textos e procuramos observar como os autores procuraram corrigir suas falhas na construção ao longo de um período do curso. Ao tomarmos o plano de texto específico do texto dissertativo-argumentativo, exigido

na avaliação do ENEM, procuramos identificar os itens que compõem o plano de texto esperado nas redações selecionadas:

1. Uma tese textualmente explicitada em qualquer parte do texto.
2. Seleção de argumentos adequados para a defesa da tese.
3. Seleção de informações/apoios que sustentem os argumentos.
4. Seleção dos elementos coesivos.
5. No caso específico das redações do ENEM, uma proposta de solução que abranja: uma ação, um agente, um modo/meio de implementação da ação e uma finalidade.

Na sequência, apresentamos os resultados encontrados.

3 Os cursistas selecionados e os modos de organização de suas produções textuais

O ensino do plano de texto argumentativo e argumentação tem sido um tópico de grande interesse no campo da educação, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de comunicação e argumentação dos alunos. A capacidade de argumentar de forma eficaz é uma habilidade crucial para o sucesso acadêmico e profissional, e o ensino do plano de texto argumentativo tem sido reconhecido como uma ferramenta valiosa para desenvolver essa habilidade. Nesta seção de análise, exploraremos a contribuição do ensino do plano de texto argumentativo e argumentação no contexto educacional, examinando sua eficácia no aprimoramento das habilidades de argumentação dos alunos e como isso pode impactar sua vida acadêmica e profissional.

Apresentamos, nesta seção, como os autores organizaram seus planos de texto, iniciando pelo autor 25 e suas quatro produções: uma na primeira aula do curso, que focou exclusivamente na noção de sequências textuais, e a produção da 9ª aula, quando o conceito e a prática de planejamento textual já estavam consolidados, embora alguns alunos relutassem na adoção do movimento de planejamento. Ver Quadro 2.

Quadro 2. Planos de texto das redações do autor 25: R1.25, R2.25, R3.25 e R9.25

| REDAÇÃO R1.25 | | |
|---------------|---|--|
| AUTOR 25 | Tese | Textualmente explícita: “a falta de ética está presente não apenas no governo, mas também no nosso dia a dia.” |
| | Seleção de argumentos adequados para a defesa da tese | Definição da ética como um valor social e da falta de ética presente no cotidiano (o problema é que esse argumento se confunde com a própria tese). Exposição de como a falta de ética pode ser disfarçada e como a sociedade julga os comportamentos antiéticos. Reflexão sobre a coerência entre nossos valores éticos e a forma como agimos e julgamos os outros. |

| | | |
|----------|---|--|
| | Seleção de informações/apoio que sustentem os argumentos | Não há dados específicos apresentados na argumentação para apoiar os argumentos apresentados. Entretanto, é possível notar que os argumentos estão fundamentados em observações da sociedade brasileira, tais como a percepção da população sobre a falta de ética na política e a prática do “jeitinho brasileiro”. |
| | Seleção dos elementos coesivos | Há presença constante de elementos coesivos tanto interquanto intra- parágrafos. |
| | Conclusão com uma proposta de solução que abranja: uma ação, um agente, um modo/meio de implementação da ação e uma finalidade. | Reafirmação da importância do papel do indivíduo na construção de uma sociedade ética e honesta. Sugestão de que a construção de uma sociedade ética começa com pequenas ações no cotidiano. Não apresenta a proposta de solução que abranja: uma ação, um agente, um modo/meio de implementação da ação e uma finalidade. |
| AUTOR 25 | REDAÇÃO R2.25 | |
| | Tese | O texto apresenta uma tese implícita sobre a construção da dignidade humana no Brasil, a qual é apresentada logo no início do texto. Embora não esteja expressamente declarada, pode-se inferir que a tese é que a dignidade humana ainda não foi plenamente alcançada no país, mesmo após a Lei Áurea, e que ainda existem desafios a serem enfrentados para garantir essa dignidade. |
| | Seleção de argumentos adequados para a defesa da tese | Os argumentos selecionados para sustentar essa tese são a falta de oportunidades decorrentes das condições precárias de educação escolar e o trabalho infantil com baixa remuneração e altas cargas horárias |
| | Seleção de informações/apoio que sustentem os argumentos | Apenas a menção aos milhares de jovens e crianças em situação de vulnerabilidade social que precisam trabalhar para ajudar no sustento e, por esta razão, ficam à margem da escolarização ensejando a falta de oportunidades no mercado. |
| | Seleção dos elementos coesivos | Há presença de elementos coesivos, mas com desvios. |
| | Conclusão com uma proposta de solução que abranja: uma ação, um agente, um modo/meio de implementação da ação e uma finalidade. | Não há clareza quanto à proposta de solução, conforme estabelecido no comando da prova. O texto menciona a necessidade de um senso crítico e a atuação de ONGs e campanhas, mas não chega a formular uma proposta de intervenção que abranja claramente os quesitos: uma ação, um agente, um modo/meio de implementação da ação e uma finalidade. |
| AUTOR 25 | REDAÇÃO R3.25 | |
| | Tese | O plano de texto da Redação R3.25 apresenta uma pergunta inicial: “Quais os limites do que pode vir a público?” seguida por duas afirmações que sugerem uma tese implícita. A primeira delas é “Existe um senso comum sobre o que podemos expor nas redes” e a segunda é “Até que ponto se pode invadir a privacidade do outro?”. Portanto, podemos inferir que a tese da redação é a de que é necessário definir limites claros para a exposição de informações pessoais nas redes sociais. No entanto, novamente temos uma redação em que é necessário um esforço do leitor para depreender um ponto de vista a ser defendido. |
| | Seleção de argumentos adequados para a defesa da tese | A falta de limites na exposição de informações pessoais nas redes sociais e suas consequências: pode causar danos graves às vítimas o que torna necessário responsabilizar os responsáveis por essas exposições. |

| | | |
|----------|---|---|
| | Seleção de informações/apoio que sustentem os argumentos | A redação apresenta apenas um exemplo, o caso da atriz Klara Castanho. No entanto, a autora faz referência a uma “grande massa presente nas redes” que se revolta com casos como esse, sugerindo que há um senso comum de que a exposição de informações pessoais nas redes sociais deve ser limitada. |
| | Seleção dos elementos coesivos | Embora o texto apresente alguns elementos coesivos, eles não são suficientes para garantir uma orientação argumentativa clara e consistente, além disso observam-se desvios no uso destes marcadores. |
| | Conclusão com uma proposta de solução que abranja: uma ação, um agente, um modo/meio de implementação da ação e uma finalidade. | Não há clareza quanto à proposta de solução, conforme estabelecido no comando da prova. A autora defende a ideia de que crimes como esse devem ser punidos, o que sugere uma preocupação com a proteção da privacidade nas redes sociais., mas não chega a formular uma proposta de intervenção que abranja claramente os quesitos: uma ação, um agente, um modo/meio de implementação da ação e uma finalidade. |
| AUTOR 25 | REDAÇÃO R9.25 | |
| | Tese | O plano de texto da redação R9.25 apresenta uma introdução, dois argumentos e uma proposta de solução. Embora não haja uma tese textualmente explicitada, pode-se inferir que o tema central é a inclusão de deficientes auditivos nas instituições de ensino no Brasil. |
| | Seleção de argumentos adequados para a defesa da tese | Os argumentos selecionados são: 1)A baixa demanda de profissionais capacitados e a falta de comunicação entre os alunos, o que prejudica seu desempenho acadêmico. 2)A necessidade de adaptação dos materiais didáticos para permitir que os alunos compreendam o que é ensinado. |
| | Seleção de informações/apoio que sustentem os argumentos | Há uma referência a informações/apoios em relação ao argumento 1 quando se menciona que “contribui para que não consigam obter bons resultados”, sugerindo que há evidências de que a falta de profissionais e de comunicação prejudica o desempenho dos alunos. Em relação ao argumento 2 não há informações/apoios mencionados neste argumento, mas é possível inferir que a adaptação dos materiais didáticos é necessária para garantir que os alunos com deficiência auditiva possam compreender o conteúdo ensinado. |
| | Seleção dos elementos coesivos | Embora haja elementos coesivos presentes nesta redação, é possível que sua quantidade e qualidade não sejam suficientes para orientar de forma clara e eficaz a argumentação. |
| | Conclusão com uma proposta de solução que abranja: uma ação, um agente, um modo/meio de implementação da ação e uma finalidade. | Nesta redação, já se observa um salto na escrita da conclusão, pois o texto apresenta os cinco elementos necessários para a configuração de uma proposta de intervenção: a ação, o agente, a finalidade, o modo/meio e o detalhamento. |

Fonte: Elaboração dos autores

No Quadro 3, apresentamos os resultados encontrados na série de quatro redações produzidas pelo autor 63:

Quadro 3. Planos de texto das redações do autor 63: R1.63, R2.63, R3.63 e R9.63

| | | |
|----------|---|---|
| AUTOR 63 | REDAÇÃO R1.63 | |
| | Tese | O texto apresenta uma tese textualmente explicitada na redação R1.63, apresentada na última frase do primeiro parágrafo, que questiona o que leva um indivíduo a agir de forma antiética em sua própria nação. A partir disso, o autor defende que a ética é primordial tanto em sentido individual quanto social e que é necessário combater o “jeitinho brasileiro” para que a nação seja mais desenvolvida e tenha menos corrupção. |
| | Seleção de argumentos adequados para a defesa da tese | Os argumentos selecionados para sustentar a tese são a percepção da população brasileira de que ser ético é prejudicial ao indivíduo e a existência do “jeitinho brasileiro” como uma prática comum e incentivada na sociedade. |
| | Seleção de informações/apoio que sustentem os argumentos | Não há informações ou fatos específicos apresentados na redação para sustentar os argumentos, mas a argumentação se baseia em observações e percepções do autor sobre a sociedade brasileira. |
| | Seleção dos elementos coesivos | Apesar de ter alguns elementos coesivos, a redação poderia se beneficiar do uso de mais conectivos para estabelecer uma relação mais clara entre as ideias. |
| | Conclusão com uma proposta de solução que abranja: uma ação, um agente, um modo/meio de implementação da ação e uma finalidade. | Apresenta uma conclusão e uma proposta de solução; no entanto, a proposta não abrange todos os itens necessários. |
| AUTOR 63 | REDAÇÃO R2.63 | |
| | Tese | A tese é explicitada logo no início da redação: “O trabalho é essencial para a construção do pundo[n]o humano”. |
| | Seleção de argumentos adequados para a defesa da tese | 1) A importância do trabalho para a dignidade humana; 2) A substituição do trabalho humano pelas máquinas; 3) A falta de oportunidades e educação como fatores que perpetuam a desigualdade social. |
| | Seleção de informações/ apoio que sustentem os argumentos | A redação apresenta algumas informações/fatos para sustentar seus argumentos, como a menção ao uso de trabalho escravo em algum momento histórico, a afirmação de que a inovação tecnológica intensifica a desigualdade social, e a referência à falta de oportunidades e educação como fatores que mantêm as pessoas em empregos degradantes. |
| | Seleção dos elementos coesivos | A redação apresenta alguns elementos coesivos, como conectivos (por exemplo, “mas”, “portanto”) e pronomes (por exemplo, “isso”). Embora esses elementos possam ajudar na orientação argumentativa, a quantidade é relativamente baixa e há momentos em que a conexão entre os argumentos não fica tão clara. Por exemplo, o parágrafo que fala sobre a inovação tecnológica poderia estar mais conectado ao parágrafo anterior, que fala sobre a falta de oportunidades de trabalho, para que a relação entre esses argumentos fique mais explícita. Além disso, a redação poderia usar mais elementos coesivos para indicar a transição entre as diferentes partes do texto e assim aumentar a sua coesão global. |
| | Conclusão com uma proposta de solução que abranja: uma ação, um | A redação apresenta uma conclusão com proposta de solução abrangendo os cinco itens necessários. |

| | | |
|----------|---|--|
| | agente, um modo/meio de implementação da ação e uma finalidade. | |
| AUTOR 63 | REDAÇÃO R3.63 | |
| | Tese | A tese é textualmente explícita e é apresentada no segundo parágrafo: o uso inadequado das redes sociais pode levar a situações conflituosas, como o “cancelamento”. |
| | Seleção de argumentos adequados para a defesa da tese/ escolher o movimento argumentativo | Os argumentos selecionados são a dependência dos jovens em relação às redes sociais, o uso inadequado das redes sociais e o exemplo da agressão a Chris Rock, bem como a sugestão de que o Ministério da Educação deve orientar a sociedade. |
| | Seleção de argumentos adequados para a defesa da tese | O texto apresenta exemplos reais e fatos que sustentam a tese, como a agressão a Chris Rock e a cultura do “cancelamento” nas redes sociais. |
| | Seleção de informações/ apoio que sustentem os argumentos | A redação apresenta apenas alguns elementos coesivos que ajudam a orientar a argumentação, mas há espaço para uma maior utilização desses elementos para uma melhor organização da orientação argumentativa. |
| | Conclusão com uma proposta de solução que abranja: uma ação, um agente, um modo/meio de implementação da ação e uma finalidade. | A redação apresenta uma conclusão, mas a proposta de intervenção não apresenta todos os itens necessários, a saber: ação, agente, modo/meio, finalidade e detalhamento. |
| AUTOR 63 | REDAÇÃO R9.63 | |
| | Tese | O plano de texto da redação R9.63 apresenta uma tese implícita que pode ser identificada no trecho “a formação educacional dos surdos é um desafio persistente que urge de uma reflexão”(sic), indicando um problema que precisa ser solucionado. |
| | Seleção de argumentos adequados para a defesa da tese | O problema apontado na tese é detalhado ao longo do texto por meio de argumentos que sustentam a tese, como a falta de profissionais qualificados e a ausência de uma cultura de libras como segunda língua, que dificultam a inclusão dos surdos na educação e na sociedade em geral. |
| | Seleção de informações/ apoio que sustentem os argumentos | A desistência de matrículas de surdos na educação básica como uma consequência da falta de profissionais qualificados para o atendimento deste segmento e exemplificação da importância da língua de sinais: por meio da personagem Connie da série <i>The Walking Dead</i> que, surda, depende de sua intérprete para sobreviver ao apocalipse. |
| | Seleção dos elementos coesivos | A redação apresenta elementos coesivos suficientes e que cumprem o seu papel de orientação argumentativa, conectando as ideias de forma coerente. |
| | Conclusão com uma proposta de solução que abranja: uma ação, um agente, um modo/meio de implementação da ação e uma finalidade. | A redação apresenta conclusão com uma proposta de solução que contém os cinco elementos válidos: ação, agente, detalhamento, finalidade e modo/meio. |

Fonte: Elaboração dos autores

Ao avaliar a evolução do autor 25 nas habilidades de construir um plano de texto, podemos notar que em todas as redações há um começo, meio e fim, indicando que ele entende

a importância da organização textual, embora relutasse muito em relação ao planejamento textual da forma como fora ensinado durante as aulas do projeto. A despeito desta aversão à etapa do planejamento, o autor parece aderir, de certa forma, à proposta ensinada. É o que vemos em algumas redações, como a R2.25, em que há uma maior preocupação com a introdução do tema, contextualização e a definição de conceitos.

Em todas as redações deste autor, a tarefa de identificar a tese que ele defende fica a cargo do leitor, uma vez que na maioria de seus escritos não há uma tese explicitamente formulada, embora sejam todas inferíveis pelos argumentos apresentados, compondo um conjunto de justificativas que, embora nem sempre bem selecionadas, visam à sustentação da tese (ainda que implícita), configurando a sequência argumentativa (cf. Adam, 2008, p. 232).

No que diz respeito às competências de escrita em relação às normas gramaticais, podemos perceber que o autor ainda precisa aprimorar suas habilidades. Em todas as redações há desvios de concordância verbal e nominal, além de problemas na construção de frases e pontuação.

Quanto à seleção de argumentos, podemos observar que o autor apresenta ideias e exemplos que corroboram com suas opiniões. Em alguns textos, como as redações R3.25 e R9.25, o autor inclusive utiliza casos específicos para ilustrar seus argumentos e dar mais credibilidade às suas afirmações. Já no que diz respeito à seleção de elementos coesivos, podemos notar que o autor ainda precisa desenvolver suas habilidades. Em algumas redações, como a R1.25 e R2.25, há uma dificuldade em estabelecer conexões entre as ideias e assegurar a coesão textual. Já em outras redações, como a R3.25 e R9.25, o autor utiliza conectores de forma mais adequada, o que ajuda a tornar o texto mais coeso. Ao longo do percurso, o autor demonstra compreender os critérios que guiam a seleção de argumentos e seus apoios, em especial a necessidade de sustentar as proposições com vistas à validação de suas teses (cf. Adam, 2008, p. 232), embora ainda apresente falhas na construção da orientação argumentativa, especialmente porque não demonstra hierarquização entre os argumentos selecionados; afinal, *“numa argumentação, é essencial saber para qual conclusão as palavras, expressões ou frases conduzem. A ideia de que primeiro devem vir as razões (ou provas, fatos, argumentos) mais frágeis e, por último, as mais fortes é uma estratégia bem produtiva”* (Coroa et al., 2016, p. 292, itálicos nossos)

Desta forma, podemos dizer que o autor demonstra alguma evolução na habilidade de construir o plano de texto e na seleção de argumentos, mas ainda precisa aprimorar suas habilidades, especialmente no que diz respeito à hierarquização dos argumentos, mas também em relação às normas gramaticais e à seleção de elementos coesivos. Cumpre notar que este autor, apesar de relutar muito e aparentar descaso com a insistência na proposta de planejar o texto antes da escrita, acabou cedendo às pressões dos professores para que se realizasse o planejamento textual primeiro.

Em contraste, nas redações do autor 63, é possível notar uma evolução na habilidade de construção do plano de texto, especialmente em relação à organização das ideias e à argumentação.

Na primeira redação, o autor começa definindo o termo “ética” e, em seguida, desenvolve a ideia de que a falta de ética é prejudicial à sociedade brasileira. No entanto, o texto apresenta alguns problemas de coesão e coerência, como a transição abrupta da discussão sobre a corrupção para a sugestão de ações para combater o “jeitinho brasileiro”.

Já na segunda redação, o autor apresenta um tema diferente - o impacto da inovação tecnológica no mercado de trabalho -, mas consegue construir uma argumentação mais consistente e estruturada. Ele começa expondo a tese de que o trabalho é essencial para a dignidade humana, mas que a falta de oportunidades leva muitas pessoas a aceitar trabalhos humilhantes. Em seguida, o autor discute como a inovação tecnológica está afetando o mercado de trabalho e como isso tem consequências negativas para a sociedade. Por fim, ele propõe algumas soluções para o problema, como o investimento em projetos sociais e na educação.

Na terceira redação, o autor apresenta um tema ainda mais específico - a dependência dos jovens em relação às redes sociais – e ainda mantém uma estrutura clara e coesa. Ele começa expondo a tese de que a internet é importante, mas que é preciso ter cuidado com o uso das redes sociais. Em seguida, o autor discute como o uso inadequado das redes sociais pode levar a conflitos e a cancelamentos. Por fim, propõe que as instituições educacionais orientem a sociedade sobre como respeitar os limites nas redes sociais.

As redações R1.63 e R2.63 apresentam algumas falhas na organização textual e na estruturação dos argumentos, mas já demonstram uma habilidade razoável na escrita. R3.63 apresenta uma organização textual mais consistente e um melhor desenvolvimento dos argumentos, embora ainda apresente alguns problemas na coerência e na coesão, uma vez que deixa de realizar a conexão intraparágrafos. Já a redação R9.63 apresenta uma clara evolução na habilidade de escrita, com argumentos mais bem organizados, hierarquizados e uma linguagem mais adequada ao tema proposto. Em resumo, é possível notar uma evolução na habilidade de construção do plano de texto do autor ao longo das redações apresentadas. Na primeira, o texto apresenta alguns problemas de organização e argumentação, mas na segunda e terceira redações, o autor consegue estruturar melhor suas ideias e construir uma argumentação mais consistente e clara, habilidade que parece ter se consolidado ao longo das outras semanas de aula, de modo que na nona semana, a redação R9.63 foi a que obteve a melhor pontuação entre as produzidas pelo autor. Dessa forma, a melhora do desempenho na elaboração dos planos de texto contribuiu para o desenvolvimento da argumentação e para a melhora na produção textual.

Cumpre-nos ressaltar que a experiência didática conduzida demonstrou que os alunos, quando compreendem *“como a seleção de argumentos está intimamente ligada aos modos de organizar linguisticamente nossa argumentação, ou à escolha da direção argumentativa que*

sustenta nossos raciocínios” (cf. Coroa et al., 2016, p. 279, *itálicos nossos*), passam a zelar mais pelo planejamento do texto. O plano de texto, a sequência argumentativa e suas aplicações na ação didática estão intimamente relacionados, especialmente quando se trata de ensinar a escrita argumentativa e construção de textos coerentes e persuasivos, pois a utilização eficaz destes conteúdos na ação didática pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de escrita e aprimorarem sua capacidade de argumentação

Na esteira destas considerações, os resultados também demonstraram que, indubitavelmente, a adoção do procedimento de planejamento textual pelos alunos assegura textos com melhor potencial argumentativo; no entanto, não é o bastante para que esse potencial se realize plenamente, uma vez que a produção textual depende ainda de outros domínios, como por exemplo, a construção das sentenças e dos parágrafos e do domínio da modalidade padrão da língua. A despeito disso, ainda consideramos a importância do ensino do plano de texto, tanto para depreender a estrutura de textos prontos quanto para se planejar a própria escrita. No primeiro caso, a depreensão do plano de textos já prontos nos faz compreender os mecanismos de construção do texto e, de uma certa forma, acompanhar o percurso de produção do autor. No segundo caso, apresenta-se como ferramenta eficaz para que mesmo os iniciantes possam apresentar um controle sobre sua escrita, se aproximando do comportamento característico dos autores maduros.

Conclusão

O presente artigo investigou a contribuição do ensino do plano de texto na melhoria das competências do aluno na produção de textos-dissertativos argumentativos. Para tanto, fizemos uma incursão nos conceitos de sequência argumentativa e de plano de texto, já que tais conceitos também formaram parte do conteúdo de ensino no projeto de extensão “Juntos somos mais fortes”, cujo objetivo foi capacitar alunos matriculados em escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Sinop-MT.

A pesquisa empreendida reforçou a nossa percepção de que o plano de texto é um conteúdo de ensino importante nas atividades didático-pedagógicas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, pois rompe ou, ao menos coloca em xeque, uma visão cristalizada de que o texto é apenas um produto. Focalizar o produto, em detrimento do processo de produção, está na base de práticas fetichistas de consumo dos produtos culturais que nos iludem a ponto de nos fazer acreditar que o texto é um produto cuja realização se dá num movimento único e repentino de despejar palavras num papel em branco (cf. Fairchild, 2014). Compreender o que está por trás desse produto, especialmente os passos e procedimentos de sua produção, revela-se uma surpresa dolorosa para jovens autores, alunos de ensino médio, acostumados aos textos estilo *fast food* ou à rapidez líquida dos minitextos de redes sociais. Isso explica, ao menos em parte, a relutância de vários alunos em adotar o procedimento.

Os que adotaram o procedimento materializaram, em seus textos, a ideia postulada por Geraldi (1997, p.160) de que para escrever é necessário que se cumpram alguns requisitos, entre eles: ter o que dizer, ter alguém para dizer o que se tem para dizer e, no caso desta pesquisa, saber como dizer o que se tem para dizer. Esse saber como dizer nos parece intimamente relacionado ao plano de texto, na medida em que este favorece a emergência de um autor capaz de manejar seu projeto de dizer por meio da planificação, (cf. Cabral, 2013, p.255).

Ao avaliar as oito produções (seis iniciais e duas quase ao final do projeto) pudemos acompanhar o percurso percorrido por dois cursistas, cujos comportamentos se caracterizavam em dois polos distintos: enquanto um deles, o autor 63, entregava-se completamente às orientações das aulas e procurava fazer as atividades propostas conforme solicitado, o outro autor, o 25, relutava muito e em algumas ocasiões se negou a elaborar e entregar o plano de texto junto com as versões posteriores. Nesse percurso, pudemos perceber a relevância do ensino do plano de texto argumentativo no ensino da argumentação para alunos do Ensino Médio, em especial na preparação deste aluno para exames vestibulares e para o ENEM.

Para finalizar, neste artigo, em que se investigou a contribuição do ensino do plano de texto na melhoria das competências do aluno na produção de textos-dissertativos argumentativos, foi possível observar que a habilidade de construção do plano de texto evoluiu nos autores 25 e 63, embora ambos demonstrassem a persistência de falhas na seleção de elementos coesivos e o uso das normas gramaticais. Entretanto, em contraste com o autor 25, o autor 63 apresentou uma evolução mais consistente em todas as redações, demonstrando uma estruturação mais clara e uma argumentação mais bem fundamentada. Essa foi, sem sombra de dúvida, a evidência que mais nos reforçou a hipótese de que, apesar dos riscos de engessamento, a adoção de um plano de texto fixo convencional contribui para que autores iniciantes caminhem com mais segurança em seu percurso argumentativo. Portanto, o ensino do plano de texto pode ser uma ferramenta eficaz para melhorar a habilidade dos alunos na produção de textos dissertativo-argumentativos, contanto que sejam abordadas também as questões gramaticais e de coesão.

Referências

ADAM, J.-M. *Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

ADAM, J.-M. *A noção de texto*. Natal: EDUFRN, 2022.

CABRAL, A. L. T. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. *Linha D'Água*, vol. 26, n. 2, 2013, p. 241-259. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v26i2p241-259>.

CABRAL, A. L. T. Perspectivas da Análise Textual dos Discursos para a prática da escrita argumentativa na escola: planos de texto, sequências textuais e estratégias linguísticas nas redes sociais. In: GOMES, A. T.; PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. G. S. (org.). *Análise Textual dos Discursos: perspectivas teóricas e metodológicas*. Coimbra: Grácio Editor, 2018, p. 93-107.

CAVALCANTE, M. M. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. *ReVEL*, vol. 14, n. 12, 2016.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014

COROA, M. L. M. S.; GARCEZ, L. do C.; CORRÊA, V. R. Texto dissertativo-argumentativo: Teoria e Prática. *ReVEL*, vol. 14, n. 12, 2016. p. 278-296.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FAIRCHILD, T. M. *Ensino-aprendizagem da língua portuguesa I*. Belém: EditAedi, 2014.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Plano de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIOUKONIS, A. L.; ELISAS, V. M. (org.). *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 13-32.

RODRIGUES, M. das G. S. A tessitura textual da denúncia contra a ex-presidenta Dilma Rousseff e a seção e conclusão da defesa. In: GOMES, A. T.; PASSEGGI, L.; RODRIGUES, M. G. S. (org.). *Análise Textual dos Discursos: perspectivas teóricas e metodológicas*. Coimbra: Grácio Editor, 2018, p. 51-64.

RIOLFI, C. R.; IGREJA, S. G. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação? *Educação e Pesquisa*, vol. 36, n. 1, 2010, p. 311-324. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100008>.

Anexo

Autor: 25

Redação R1.25

A ética está ligada a um valor social base dos princípios humanos atrelados à honestidade de cada indivíduo. Apesar disso não é incomum vermos que na realidade a falta de ética está presente não apenas no governo, mas também no nosso dia a dia.

Quando agimos de maneiras consideradas antiéticas tentamos ao máximo fazer com que pareça que estamos agindo corretamente, mesmo quando sabemos que não estamos.

Porém, quando a situação se passa com outro indivíduo temos a comum mania de olhar de maneira negativa.

Ao fazer isso já é possível notar que existe uma falta de coesão ao que consideramos ético. Assim, concluímos que ao ver o outro não estamos observando a nós mesmos.

Para termos uma sociedade ética e honesta deveríamos começar com pequenos passos em nosso cotidiano.

Redação R2.25

O começo do trabalho na construção da dignidade humana no Brasil teve início supostamente no ano de 1888 com a assinatura da Lei Áurea. Assim, deixando que um indivíduo não pudesse ser proprietário de outro de forma legal.

A dignidade é um “produto” de qualidade de vida. O qual muitas pessoas não possuem, dada a alta de oportunidades vindas das condições precárias de educação escolar.

Junto a isso temos o trabalho infantil, onde milhares de crianças e adolescentes têm a necessidade de ajudar financeiramente em casa. Fazendo com que desde cedo aceitem trabalhos com baixa remuneração e altas cargas de horário.

Assim, vemos que é necessário que se um senso crítico dentro do ambiente familiar, questionando problemas e reivindicando direitos. Junto a isso é necessário que tenhamos acesso a ONGS que prestam apoio a trabalhadores em condições precárias acompanhada de campanhas para o incentivo de denúncias das violações ao poder público.

Redação R3.25

Quais os limites do que pode vir a público? Existe um senso comum sobre o que podemos expor nas redes. Até que ponto se pode invadir a privacidade do outro?

Há muito tempo se cria nas redes ideias e opiniões sobre os indivíduos. O caso recente da atriz Klara Castanho, que após muitas especulações veio a público compartilhar a sua dor. A qual não apenas do abuso mas também de ser exposta e julgada.

Com isso podemos observar que não importa o tamanho da sua dor, nada é mais relevante que os “clicks” Os responsáveis por tornar essa ferida um assunto público continuaram fazendo vítimas e deixando corpos pelo caminho.

A grande massa presente nas redes se revolta com casos como esse. Mas não deixam nunca de consumir, muito menos de buscar informações pessoais de terceiros.

Precisamos fazer com que a internet deixe de ser terra de ninguém, que crimes como esse tenham punições devidas, porque enquanto ninguém arcar com essas exposições muitas pessoas ainda serão vítimas disso.

Redação: R9.25

As dificuldades enfrentadas por deficientes auditivos, já um velho problema nas instituições de ensino no Brasil. Visto que tanto a sociedade quanto o estado ainda se encontram desamparados para lidar com a inclusão das mesmas no ambiente escolar.

Com a baixa demanda de profissionais capacitados no auxílio dos alunos com deficiência, mais a exclusão e a baixa interação com os colegas gerada pela falta de comunicação entre eles, contribui para que não consigam obter bons resultados. E com isso dificultando ainda mais a sua formação.

Junto a isso observamos também nas escolas, que o público afetado por estes problemas ainda precisam se adaptar os materiais didáticos, levando em consideração que não possuem um material próprio para que se tenha um melhor entendimento do que se é ensinado.

Cabe às instituições de ensino junto ao MEC fazer com profissionais de educação passem a ter uma capacitação na linguagem de sinais. A qual deve ser implementada na grade curricular do ensino fundamental. Um exemplo de inclusão é o show de rap de “Tasha e Tracie” e que possuem um intérprete para as músicas. Com isso então a formação dos surdos no Brasil deixe de ser um desafio.

Autor: 63

Redação: R1.63

Conforme a definição do dicionário Michaelis, ética seria o “conjunto de princípios, valores e normas morais e de conduta de um indivíduo ou de grupo social ou de uma sociedade”. Vemos o quanto a ética é fundamental para um equilíbrio social, dentre isso o que leva ao indivíduo agir de forma antiética em sua própria nação?

A população brasileira reconhece que ser ético é prejudicial ao indivíduo e ser corrupto, principalmente na política, é algo inevitável, trazendo uma visão ruim da administração do país e da população.

No Brasil é perceptível que a população, muitas vezes, procuram utilizar o popular método “jeitinho brasileiro, que é basicamente agir de fora “malandra”, se saindo bem em ocasiões nas quais o indivíduo não fez por merecer tal sucesso.

Assim sendo, a ética é algo primordial tanto em sentido individual quanto social. O ministério da educação, juntamente com o ministério da justiça, deve elaborar palestras e campanhas em instituições educacionais e universidades, instruindo a parte ética, filosófica e a prática. Já nas diversas mídias de comunicação, inclusive redes sociais, devem ser feitas propagandas e postagens sobre a importância de se ter atitudes éticas e seus benefícios para a sociedade. Uma nação que dá atenção a esta problemática será mais desenvolvida e terá menos corrupção. O jeitinho brasileiro deve ser combatido.

Redação: R2.63

O trabalho é essencial para a construção do punonor humano. Aparentemente, em algum momento histórico, um fato chave na manutenção de uma civilização foi o uso de trabalho escravo. O mundo globalizado está em constante mudança e isso afeta diretamente os assalariados que aceitam trabalhos humilhantes por falta de oportunidades.

A inovação tecnológica é um ator altamente relevante em um mundo globalizado. Mas, apesar de seus benefícios, essas inovações trazem grande desigualdade para a sociedade. O trabalho, que antes era feito por pessoas, agora está sendo substituído por máquinas que são menos caras e demoradas.

Esse fator, principalmente, desorganizou severamente aqueles que trabalham nessas colocações, arruinando sua dignidade humana como meio de sobrevivência. A falta de educação desempenha um papel crucial neste cenário, que infelizmente é improvável que aconteça com todos. Algumas pessoas são postas em certos empregos desde cedo para ajudar a sustentar suas famílias e, portanto, não têm tempo para estudar.

Com base nos argumentos acima, é necessária uma ação para resolver essa desvantagem. O estado tem o dever de garantir o bem estar de sua população. O governo federal deve investir em projetos

LINHA D'ÁGUA

que visem dar sustentação econômica e oportunidades de emprego às pessoas que realizam trabalhos degradantes e divulga-lo através da mídia de grande influência, para que as crianças não tenham que sacrificar sua vida escolar ao ajudar a família financeiramente. Isso deve ser implementado pelo investimento em educação, desenvolvimento e formação de professores para formar cidadãos comprometidos com o bem estar de toda a população.

Redação: R.3.63

Atualmente, é perceptível que a internet se faz necessária no tanto no dia-a-dia do indivíduo quanto no desenvolver da sociedade. Porém, nas redes sociais vemos uma dependência principalmente entre os jovens na utilização diária, é nítido os desafios dos usuários que é não ultrapassar os limites em relação a opinião, comentários e publicações nas mídias virtuais.

Nas redes sociais o uso inadequado de compartilhamento de publicações e comentários acaba em situações conflituosas como o “cancelamento”. Que é utilizado de maneira adressiva para manter o politicamente correto nas redes sociais.

Recentemente em uma cerimônia do “Oscar” o apresentador e comediante Chris Rock acabou fazendo uma piada com a atriz Jada Smith sobre seu cabelo raspado e o filme “G.I.Jane”, a atriz e o esposo (Will Smith, ator), não gostaram e o Will Smith acabou o agredindo ao vivo. Relacionando com o que acontece nas redes sociais, o comediante Chris seria cancelado por fazer piada com a Jada.

Assim sendo, o Ministério da Educação juntamente com instituições educacionais devem elaborar e orientar como a sociedade deve respeitar e não ir além dos limites nas redes sociais, pois um ambiente tanto físico quanto virtual seguindo uma cultura do politicamente correto é um ambiente com uma sociedade ética e respeitável.

Redação: R9.63

Em 26 de setembro de 1857, no governo de Dom Pedro II, foi criada a primeira escola para meninos surdos, no atual estado do Rio de Janeiro. Ode somente em 2002, pela lei nº 10.436 que a libras foi reconhecida como segunda no país. Todavia na contemporaneidade ainda é claro que a formação educacional dos surdos é um desafio persistente que urge de uma reflexão.

A carência de profissionais qualificados é um dos pilares que influencia na persistência desse problema, dificultando ainda mais a inclusão dos deficientes auditivos na educação. A falta de professores com a língua brasileira de sinais no currículo é o que causa cada vez mais desistências de matrículas de surdos na educação básica.

Além disso, a ausência de uma cultura da libras como segunda língua cria uma dificuldade na interação de surdos com não surdos. Como em *The Walking Dead* em que tem a personagem Connie e sua irmã Kelly que é sua intérprete integral. Sem ela a Connie não consegue sobreviver ao apocalipse abordado na série. Há poucas profissões que estão ali para incluir o deficiente auditivo, como o intérprete de libras que é responsável por ajudar na comunicação sobre ouvintes e não ouvintes.

Desta maneira, é dever, do Ministério da Educação por ser o órgão que é ligado diretamente à formação de professores e de toda a população brasileira, implantar o ensino de libras na educação básica. Com as instituições educacionais elaborando aulas e palestras sobre a importância de aprender libras, a fim de que toda a sociedade se torne mais inclusiva em relação aos deficientes auditivos, criando profissionais capacitados e uma cultura da libras em todo o Brasil.

Artigo / Article

O ensino da escrita-argumentativa voltada para a redação do Enem no canal digital do Youtube *Luma e Ponto*: textualidades seriadas e discurso

The teaching of argumentative writing focused on the Enem essay on the YouTube channel Luma e Ponto: serialized textualities and discourse

Michel Luís da Cruz Ramos Leandro 

Universidade de São Paulo, Brasil
mic.leandro@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-1426-7270>

Soraya Maria Romano Pacífico 

Universidade de São Paulo, Brasil
smrpacifico@ffclrp.usp.br
<https://orcid.org/0000-0002-2973-3254>

Recebido em: 07/04/2023 | Aprovado em: 26/07/2023

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar algumas *playlists* do canal do Youtube *Luma e Ponto* e, também, um dos vídeos dessas *playlists* intitulado “Como escrever redação mais rápido”, a fim de interpretar de que modo esse site de compartilhamento produz significação, materializada por uma textualidade em série (Dias, 2019), transformando o olhar em trabalho (Bucci, 2021). Para isso, utilizou-se o referencial teórico da Análise de Discurso materialista, a partir do *corpus* selecionado, para fundamentar nossa interpretação de como a escrita-argumentativa, em especial, a redação do Enem, é discursivizada pelo sujeito-youtuber, sabendo que é na articulação da língua com a história que o discurso se materializa. Desse modo, observou-se que a organização das *playlists* do canal analisado leva a uma formação discursiva que sustenta a redação do Enem no ideário da técnica/modelo/rapidez em que a escrita é tida como mercadoria e o ensino se configura como capacitação (Orlandi, 2017), impedindo que a argumentação seja reconhecida como prática de linguagem (Piris, 2020) e direito (Pacífico, 2016).

Palavras-chave: Escrita • Argumentação • Ensino • Sujeito • Youtube

Abstract

The purpose of this article is to analyze some playlists on the Youtube channel *Luma e Ponto*, and also, one of the videos from these playlists entitled “*How to write essays faster*”, in order to interpret how this sharing site produces meaning, materialized by a serial textuality (Dias, 2019), transforming the gaze into work (Bucci, 2021). For this purpose, based on the selected corpus, we used the theoretical framework of Materialist Discourse Analysis to underpin our interpretation of how argumentative writing, especially the Enem essay, is discursively constructed by the YouTuber-subject, acknowledging that it is in the articulation of language with history that discourse materializes. In this way, it was noted that the organization of the channel’s playlists analyzed leads to a discursive formation that supports the writing of Enem in the ideals of technique/model/speed, in which writing is considered a commodity and the teaching of writing is configured as capacitation (Orlandi, 2017), preventing argumentation from being recognized as language practice (Piris, 2020) and a right (Pacífico, 2016).

Keywords: Writing • Argumentation • Teaching • Subject • Youtube

Considerações iniciais

“Daquilo que eu sei/ Nem tudo me deu clareza/ Nem tudo foi permitido/ Nem tudo me deu certeza”. (Canção: Daquilo que eu sei, compositor Ivan Lins).

Dias (2019, p. 56) argumenta que “o digital ressignificou o sentido em sua materialidade, naquilo que concerne às relações históricas, sociais e ideológicas dos processos de significação”, isso significa que essas ressignificações podem ser observadas em instâncias da vida prática e nos modos de produção dos sujeitos. No que diz respeito ao *corpus* deste artigo, observa-se que os canais do Youtube, em especial aqueles voltados para o ensino e a divulgação de conteúdos escolares, provocam outras formas de sociabilidade e de acesso aos saberes que, neste caso, está mais para aquilo que Orlandi (2017) designa de informação (via da capacitação) do que para o conhecimento (via da formação).

Além disso, sabe-se que o capitalismo contemporâneo tem passado por mutações, então, se antes as mercadorias corpóreas (alguma coisa com utilidade prática) eram o foco, agora, passam a segundo plano, pois o que assume o seu lugar são “os signos, sejam eles imagens, sejam palavras” (Bucci, 2021, p. 21), isso significa que “o capital aprendeu a fabricar discursos (...) as imagens, os signos e os discursos têm valor de troca” (Bucci, 2021, p. 21-22).

Neste sentido, Bucci (2021) argumenta que o capital, hoje, explora a força de trabalho, mas, também, o olhar, ou seja, o olhar como trabalho, não naquilo que os olhos podem ver, mas, sobretudo, naquilo que o olhar produz. Isso se liga, a nosso ver, ao objeto da Análise de Discurso materialista, o discurso, entendido como efeito de sentidos entre interlocutores, visto que, “a ação de olhar, mais do que ver isso ou aquilo, é tecer um sentido para isso e aquilo”

LINHA D'ÁGUA

(Bucci, 2021, p. 22); assim, partimos do pressuposto de que a plataforma de compartilhamento de conteúdos digitais Youtube trabalha para que os seus canais e vídeos produzam (fabriquem, diria Bucci) sentidos valorizados pelo mercado.

É na relação entre texto e discurso, não como oposição, que pensamos o texto a partir da materialidade do discurso digital; a materialidade digital que não deve ser entendida como suporte digital, mas um processo de significação que ocorre no digital na “forma material” de texto. Neste sentido, o texto no digital desloca a noção tradicional (começo, meio e fim) para dar lugar a um texto em constante expansão horizontal; por causa disso, compreendemos que o conceito de “textualidades seriadas”, formulado por Dias (2018), é fundamental para este artigo quando nos dispomos a analisar o modo como os canais do Youtube são textualizados e produzem sentidos sobre o ensino da argumentação.

É importante dizer que, para a Análise de Discurso, daqui para frente AD, o texto pode ser tanto oral ou escrito e até mesmo não verbal, então, quando pensamos em texto, o concebemos a partir da sua materialidade (forma, marcas, vestígios) e a sua historicidade significante e significada (Orlandi, 2012), o que implica ir além da compreensão de texto como “documento” ou “ilustração”, pois, para o analista de discurso, o texto, com sua unidade imaginária, manifestada pela materialidade discursiva, oferece “um excelente observatório do funcionamento do simbólico” (Orlandi, 2012, p. 12).

Na perspectiva discursiva, o texto não expressa “o que o autor quis dizer”, enunciado tão presente nas atividades escolares, mas dá indícios de como o autor pratica significações. Isso significa que, de acordo com Orlandi (2012), não é em um ponto do texto que a ideologia aparece e/ou está presente, mas, sim, na sua formulação e no seu efeito discursivo (interpretação, formação discursiva, ideologia).

A formulação, segundo Orlandi (2012), é a atualização, é a textualização da memória. Neste sentido, não há significações sem textos, a AD não compreende o texto empiricamente, mas como unidade imaginária que, por meio da análise, faz intervir a ideologia. Assim, “saber como se elabora um texto é saber elaborar teoricamente novas formulações que hoje se produzem. Novas formas de textualidade. Em novos contextos de realizações, ou seja, como se diz em análise de discurso, novas condições de produção” (Orlandi, 2012, p. 15).

Assim, o objetivo deste artigo é analisar as *playlists* do canal do Youtube *Luma e Ponto*, investigando de que modo essas *playlists* se configuram como textualidades seriadas (Dias, 2019), que produzem discursos sobre a escrita-argumentativa, em especial voltada para o ensino da redação do Enem. Além disso, também buscamos analisar de que modo a argumentação é discursivizada em um vídeo retirado de uma dessas *playlists*, intitulada “Como escrever redação mais rápido”, publicado em 01 de setembro de 2022, com 7.452 visualizações, 915 curtidas, 54 comentários e com duração de 07:45 minutos¹. A seleção das *playlists* e do vídeo foram feitas

¹ Dados coletados em 02 de março de 2023.

com base na observação da especificidade do digital, configurada em números, investida não apenas no alcance de seguidores e de visualizações dos vídeos disponibilizados no canal, mas, também, no viés da velocidade, em que tempo é fundante no digital e, também, na fabricação de discursos que colocam a escrita-argumentativa como mercadoria.

A escolha das *playlists* a serem analisadas foram selecionadas com base no seguinte questionamento: de que modo o canal *Luma e Ponto* organiza (textualiza) os conteúdos disponíveis na plataforma? O que essa organização diz sobre o ensino da escrita-argumentativa voltada para os critérios da redação do Enem no Youtube? Além disso, o vídeo selecionado foi feito apoiado em uma formação discursiva recorrente nos vídeos do canal: trata sobre o “como fazer”, isto é, dicas, “macetes”, “fórmulas”, “técnicas”, “métodos”, orientações voltadas para a produção da redação do Enem. Assim, apresentaremos, a seguir, a fundamentação teórica e a metodologia deste trabalho acadêmico para, depois, debruçarmo-nos nas análises do *corpus*.

1 Os canais do Youtube e as textualidades seriadas: fundamentação teórica e metodologia

É preciso ressaltar que, para a AD, compreendemos a noção de sujeito como uma posição discursiva e o conceito de ideologia como mecanismo de naturalização de sentidos. Portanto, cabe ao analista de discurso se colocar em “uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentido em suas condições” (Orlandi, 2015, p. 59). Assim, o analista constrói o seu dispositivo analítico em prol dos materiais de análise que compõem o seu *corpus*; por sua vez, todo discurso parte de um processo discursivo amplo em que o analista faz um recorte. No nosso caso, trata-se de analisar as *playlists* do canal *Luma e Ponto* e o vídeo intitulado *Como fazer redação mais rápido*², em busca de investigar como esses canais se textualizam em séries produzindo discursos e sentidos sobre a escrita-argumentativa.

É por meio do texto que o analista acessa o discurso, compreendido como efeito de sentidos entre locutores; o texto não como um “dado” linguístico, mas como “fato” discursivo, pois o que nos interessa é “como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significante do sujeito em sua relação com o mundo” (Orlandi, 2015, p. 67). Em um texto, podemos encontrar várias formações discursivas que se organizam em detrimento de uma dominante. Assim, cabe ao analista investigar como um texto produz sentidos, o que “implica saber tanto como ele pode ser lido, quanto como os sentidos estão nele” (Orlandi, 2015, p. 70).

A partir dessas considerações sobre o referencial teórico da AD, ao refletirmos sobre as novas formas de textualidades, provocadas pelo digital, compreendemos, a partir de Dias (2018), que há uma discursividade digital que se realiza por meio das condições de produção

² O vídeo foi publicado em 1 de setembro de 2022 e obteve 7.300 visualizações e 53 comentários. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vshva4Ez8Iw>. Acesso em 19 de mar. de 2023.

da chamada “cultura de séries”. A autora defende que forma, contexto e consumo constituem a “cultura de séries”, o que, na teoria discursiva, pode ser denominado de “forma material”, em que a noção deste conceito parte do sentido dado por Orlandi (2012) que concebe a língua em movimento, na sua história. Deste modo:

Se tomarmos como exemplo de deriva a palavra série, vemos que, na relação com a produção audiovisual das décadas de 60 a 90, há uma deriva de sentido, sobretudo pela convergência tevê-internet. Nas décadas passadas, esse tipo de produção audiovisual era mais conhecido, no Brasil, como seriado, e podia ser visto, exclusivamente, pela televisão; hoje, ao dizermos “série”, os sentidos que se produzem estão inscritos numa produção americana em larga escala, e de outros países em menor escala, mas não menos significativa, de séries para televisão, mas que não se limitam a uma circulação televisiva, uma vez que podem ser “baixadas” ou vistas online. Mas há também produções feitas para e por plataformas digitais, como a Netflix, as “séries Netflix”. A estrutura das séries é mais ou menos a mesma, são estruturadas por “temporadas” e compostas por episódios. Essa deriva do sentido de “série” não se dá apenas pela mudança ou ampliação das plataformas nas quais as séries podem ser vistas, mas por todo um discurso das séries inscrito nas condições de produção do digital e das tecnologias digitais pelos serviços de plataformas (Dias, 2019, p. 58).

Há, segundo Dias (2019), um deslizamento de sentidos para “série” que não fica preso apenas à significação de seriado televisivo, pois, nas condições de produção do digital e das tecnologias digitais, “série” pode fazer surgir outros sentidos: de um lado, a paráfrase (repetição) – a série, a série de tv –; de outro, o deslocamento (polissemia) – séries online, séries da Netflix, séries de vídeos do Youtube. Nisso tudo, sabemos que as distintas possibilidades de leitura – o sentido sempre pode vir a ser outro, a falha, o equívoco, por causa da relação da língua com a história – são constitutivas da discursividade, visto que “o texto vai-se abrir para as diferentes possibilidades de leituras que mostram que o processo de textualização do discurso se faz com ‘falhas’, com ‘defeitos’” (Orlandi, 2012, p. 64), a isso designamos de equívoco.

Nessa perspectiva, os efeitos de sentido da cultura das séries se textualizam, também, na forma como os vídeos dos canais do Youtube são organizados na plataforma: por meio das *playlists*. Observa-se que os canais do Youtube trabalham a partir de uma materialidade digital que busca chamar a atenção dos sujeitos-internautas.

Na apresentação do canal, o sujeito-youtuber discursiviza ao sujeito-internauta o propósito do canal: ensinar a redação do Enem. Há uma descrição rápida contendo apenas informações para contato com o sujeito-youtuber ou enunciados com efeitos mercadológicos, “900+ na redação do Enem” (canal Luma e Ponto), em que a base da constituição do processo de ensino-aprendizagem, por meio dos canais do Youtube, traz a possibilidade da significação por meio da circulação, isto é, compartilhamento dos vídeos. Além disso, a descrição do canal possui o tópico “Estatísticas” que traz a informação sobre a data de início em que o canal foi produzido e o número de visualizações até aquele momento; é a “vida em números”, como argumentado por Dias (2018), em prol da “captura do olhar”, a fim de “seduzir o sujeito e atraí-lo para as telas e as teias digitais” (Bucci, 2021, p. 25). No caso do canal aqui analisado, ele foi

criado em 19 de maio de 2017 e obteve 7.939.305 milhões de visualizações, conforme pode ser observado abaixo:

Figura 1. Apresentação descritiva do canal *Luma e Ponto* do Youtube



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Lumaeponto/about>. Acesso em 17 de mar. de 2023.

A menção do sujeito-youtuber no que se refere à sua formação acadêmica não aparece na descrição do canal. Julgamos a informação sobre a formação acadêmica do produtor do canal importante porque o fato de não trazer em suas descrições se os sujeitos-youtubers possuem ou não formação superior, em especial na área da Educação e Letras, confirma que, na plataforma do Youtube, o conteúdo divulgado pode ser feito por qualquer um, o que provoca uma formação imaginária de que qualquer um pode ensinar conteúdos escolares no digital, com ou sem formação em nível superior. Ainda que não apareça essa informação na apresentação do canal, no vídeo que iremos analisar, o sujeito-youtuber se apresenta como um sujeito que possui graduação em Letras e mestrado em Linguística.

Além disso, a “comercialização do olhar” (Bucci, 2021), na busca de retroalimentar o funcionamento do digital (os algoritmos), produz estratégias para que o sujeito-internauta seja seduzido para a tela: há uma avaliação nos canais do Youtube em que os sujeitos-internautas podem curtir, comentar, seguir ou não a página visualizada e isso é um modo de movimentar “a vida” no digital, fazendo com que o sujeito-youtuber seja um prestador de serviços refém dos *likes*. Assim, na medida em que os canais não atendem às demandas dos seus seguidores, eles podem ser descartados da mesma maneira em que foram consumidos. Ademais, planejar o vídeo, gravar, editar, acompanhar o número de visualizações, entre outros fatores, também demonstram que o espaço digital funciona sob a lógica do capital da imagem (Bucci, 2021), produzindo, assim, valor de troca, pois:

LINHA D'ÁGUA

(...) O sujeito não pede mais um valor de uso para resolver uma necessidade, mas um objeto para dar cabo de seu desejo. A “necessidade”, quando aparece, aparece como pretexto. O uso a que se presta a mercadoria, sua utilidade prática, não está mais em questão: o que conta agora é o significado do imaginário que esse uso represente ao sujeito. Por isso, antes de ser coisa, a mercadoria precisa ser imagem ou signo (...) Podemos pensar o Imaginário como o universo de signos (não os significantes soltos, mas os significantes associados e significados) a partir dos quais os sujeitos se conectam a identificações que os atendam de algum modo (Bucci, 2021, p. 26-27).

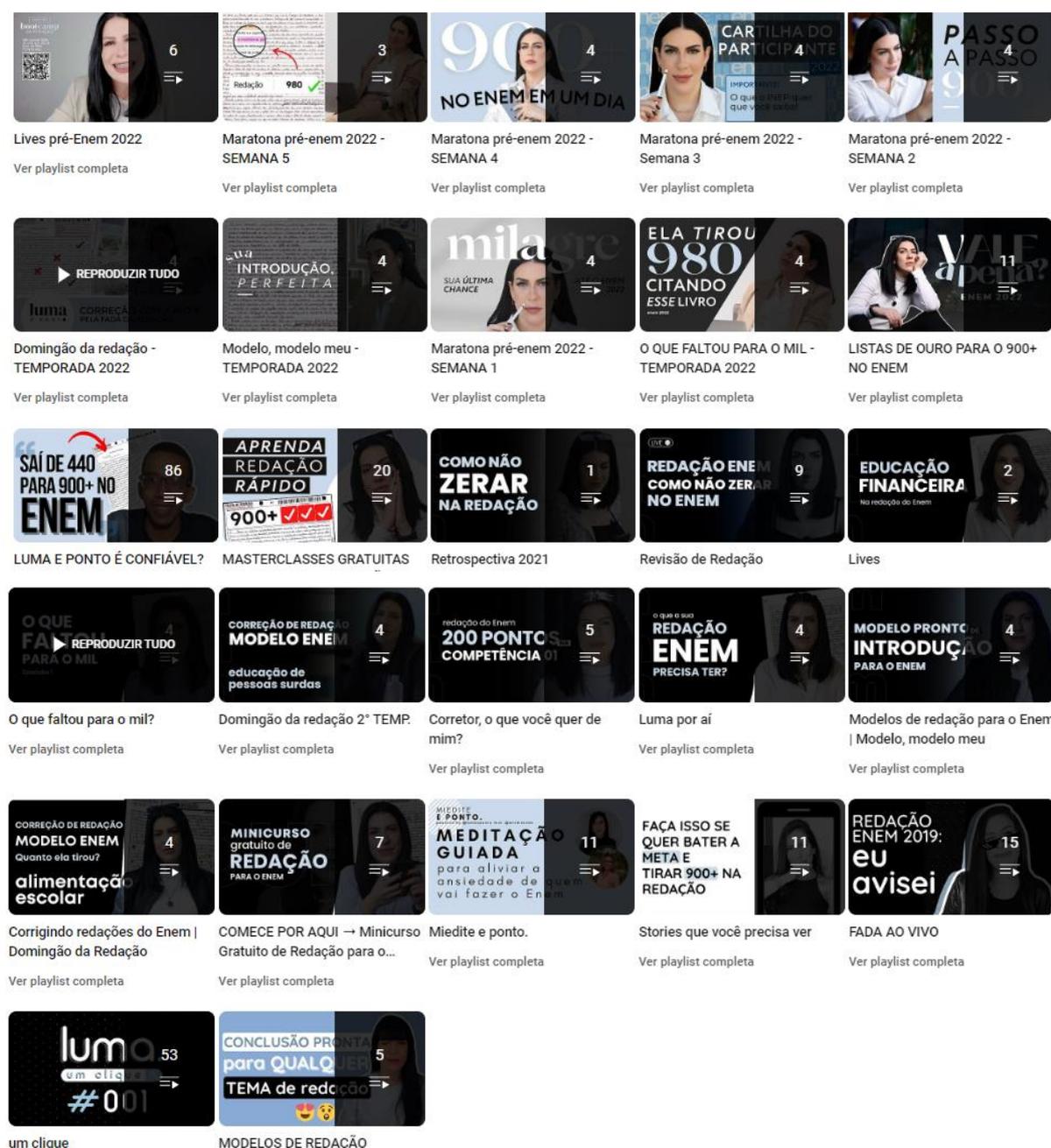
Apesar de Bucci (2021) falar de outro lugar, não o da AD, consideramos a sua tese sobre a “fabricação do olhar” como uma contribuição interessante para a nossa discussão, pois nos ajuda a observar que, por exemplo, um canal do Youtube que se presta a ensinar a redação do Enem, antes, precisa se render ao jogo discursivo dos algoritmos, “como uma condição de produção político-ideológica do discurso, como condição e meio de produção e reprodução das formas de existência capitalistas” (Dias, 2018, p. 28), em que os vídeos do Youtube são e/ou precisam se tornar o “objeto” de desejo do sujeito-internauta. Assim, no caso, o sujeito-internauta que navega em busca de conteúdos sobre a redação do Enem, muitas vezes sem saber, depara-se com um conteúdo sobre a escrita-argumentativa concebida como mercadoria, o que é construído pelo modo como essa escrita é significada nestes canais da plataforma.

Nesse sentido, compreendemos que o sujeito-youtuber tem a ilusão de que apenas compartilha o seu conhecimento com os sujeitos-internautas, quando, também, sustenta a lógica digital da quantidade (vídeos), pelo modo de circulação dos seus vídeos, produzindo valor mercadológico. Então, neste caso, o conteúdo da plataforma, que simula ser um escolar, na verdade, não tem nada de gratuito, visto que o sujeito-internauta, para ter acesso aos vídeos, precisa se render à dinâmica digital que funciona por meio da quantidade das visualizações, tornando o conteúdo compartilhado mercadoria, cujo lucro não se reduz apenas a uma questão monetária, mas, sobretudo, de poder, ao ter acesso a todos os rastros deixados pelos sujeitos-internautas no digital. Desse modo, o sujeito-youtuber produz conteúdos que buscam ensinar a argumentação voltada para o Enem com o objetivo de “fisgar” o sujeito-internauta para essa textualidade, constituindo um efeito-leitor a partir dessas condições de produção do digital, portanto, torna-se um campo de questões imprescindível para o analista de discurso.

2 Uma análise discursiva das *playlists* dos canais do Youtube: repetição e regularidade

O ponto crucial que nos chama a atenção no canal selecionado são as *playlists*, isso porque elas se textualizam em séries e produzem discursos e sentidos sobre a escrita argumentativa, em especial, a redação do Enem, levando o sujeito-internauta a uma forma material específica de acesso a esse conteúdo, o que pode ser observado a seguir:

Figura 2. Playlists do canal Luma e Ponto



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Lumaeponto/playlists>. Acesso em 17 de mar. de 2023.

Para as análises das *playlists*, temos buscado pensar a tecnologia para além da sua rigidez, utilidade e acessibilidade, mas, sobretudo como linguagem (textualidade) (Dias, 2020). O texto, conforme a teoria discursiva, está junto da sua exterioridade, portanto, é pelo discurso que é possível observar o contato entre língua e ideologia, em que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua (Orlandi, 2015). O texto é, então, o lugar material em que se produz sentidos por meio de uma unidade imaginária, na relação entre os sujeitos e os sentidos.

LINHA D'ÁGUA

Desse modo, as *playlists* são vistas por nós como texto e não apenas dados a serem analisados por meio de uma análise de conteúdo. As *playlists*, como textualidade, produzem sentidos no digital. Isso porque entendemos que o modo como as *playlists* estão organizadas, nos canais analisados, implicam uma textualidade seriada do tipo aberta:

Uma textualidade seriada se constitui por uma sequência de textualidades dispersas, mas ligadas por um traço comum, que faz série. Esse traço pode ser linguístico, temático, imagético, de formato, performático, icônico (hashtag), técnico (thread) etc. A série pode ser fechada ou aberta. Na fechada, algo marca o fim da série. Já a série aberta é aquela que não tem essa marcação. Ambas se constituem por uma textualidade sempre a ser expandida, mas que se encerra em si mesma, podendo ser lida individualmente. Não há necessidade de ser “completada”. A incompletude constitui textualidade no âmbito da série (Dias, 2020, p. 120).

A textualidade seriada é o todo, isto é, o que diz o conjunto daquela textualidade que se constitui pela seriação. Nas *playlists*, alguns traços que marcam essa textualidade seriada são os títulos que sintetizam um conjunto de vídeos que abordam um tema em comum, inseridas junto com as imagens dispostas em um formato específico. São títulos curtos, com ou sem uso de *emojis e hashtags*, que procuram chamar a atenção do sujeito-internauta e, mesmo que os títulos sejam diferentes para cada vídeo, eles em si marcam uma regularidade em sua disposição na tela.

Ao clicar na *playlist*, os vídeos que compõem aquele arquivo são dispostos em uma ordem, pode ser uma ordem cronológica em relação às datas de postagem dos vídeos, pode ser uma ordem que procura organizar o conteúdo disposto em uma linearidade imaginária do conhecimento, pode ser uma ordem em relação aos vídeos que tiveram mais visualizações comparados aos que tiveram menos, pode ser uma ordem simplesmente temática. Ademais, cada vídeo possui uma descrição que pode ser a mesma ou não para os outros vídeos. Toda a “organização” deve produzir um efeito de unidade para o sujeito-internauta, a saber, fazê-lo lembrar-se de que se trata de um canal com uma proposta específica de conteúdo produzida pelo sujeito-youtuber.

Essa organização das *playlists* – em que um conjunto de vídeos compõe uma *playlist* – leva-nos a compará-las com o livro didático, como se cada *playlist* fosse uma unidade/capítulo do livro didático. Observa-se um funcionamento discursivo dos canais, que leva o sujeito-internauta a se submeter a um discurso que, pelo poder, é exercido na produção da verdade, isto é, “um discurso de verdade é aquele que ilusoriamente se estabelece como lugar de completude dos sentidos” (Grigoletto, 1999, p. 67-68). Por ser assim, o caráter homogeneizante das *playlists* pode imaginar um sujeito-internauta que faça uma leitura parafrástica, o que contribui para um efeito de uniformização, em que os conteúdos dos vídeos passam a ser vistos como “naturais”, cujos sentidos estão estabelecidos pelo sujeito-youtuber, neste caso, sobre como obter a nota máxima na redação do Enem. Tudo ali – nas *playlists* – cria um efeito de algo pronto para ser consumido. O sujeito-internauta pode interagir por meio do comentário ou apenas “curtindo” o

vídeo, pode ainda tornar-se um seguidor do canal, mas não tem um espaço discursivo dialógico com o sujeito-youtuber, como tem o aluno com o professor, na sala de aula.

Vale ressaltar que o que constitui as *playlists* como textualidades seriadas não é necessariamente a linguagem, o formato, a temática, os ícones apenas, mas o seu *traço transversal* (Dias, 2020), isto é, a textualidade seriada não ocorre de modo empírico, mas pela relação com a memória digital, constituída pela memória discursiva e pela memória metálica, na relação entre algoritmo e ideologia. Desse modo, a partir do conceito de “formações algorítmicas” de Ferragut (2018), Dias (2020) compreende que a memória digital é a que rege a relação do sujeito, justamente, com as “formações algorítmicas”, assim:

(...) Em outros termos, a textualidade seriada se constrói, por um lado, por um traço comum repetível, estável, facilmente reconhecido no interior de uma formação discursiva, que tende a manter a série pela conservação do conjunto do contexto. Por outro lado, a textualidade seriada se constrói pela substituição de um ou mais elementos do conjunto do contexto – o efeito metafórico – que ao variar a superfície do texto, produz um discurso diferente (Dias, 2020, p. 123).

Se, por um lado, há um traço comum repetível em todas as *playlists* do canal – todas vão em direção a discursivizar a redação do Enem como “segredo” e “técnica” –, por outro lado, elementos como “A fada da redação”, “meditação para redação”, *emojis*, *hashtags* são exemplos da produção de discursos outros que procuram criar um efeito de sentido acerca da subjetividade do canal, pois, assim como ocorre nos canais de televisão aberta, no Youtube também é preciso trabalhar o mesmo (paráfrase), procurando trazer o diferente (polissemia), a fim de conquistar, “pescar”, seguidores com o discurso da “novidade” do conteúdo produzido e compartilhado.

Outro modo de observar o efeito metafórico dos vídeos acreditamos ser por meio dos comentários dos sujeitos-internautas, pois é ali que o discurso se torna poroso, em que a possibilidade do desvio, do furo, é constante. Os andaimes do edifício discursivo para Pechêux (2014) são três: o real sócio-histórico, a base material significativa, o sujeito dividido. Os andaimes podem ser pensados “como os sinais de contradições que trincam as paredes da construção e deixam entrar outras formas-sujeito, outros rituais de interpelação que vão minando a resistência da dominação” (Ferreira, 2019, p. 23). A possibilidade dada pela plataforma virtual ao sujeito-internauta de poder comentar sobre o vídeo visualizado é algo arriscado, porque coloca a tensão entre paráfrase e polissemia, cuja direção dos sentidos nem sempre pode ser domesticada pelo sujeito-youtuber, afinal, o sentido sempre pode vir a ser outro (Orlandi, 2015).

Observa-se, neste canal, a recorrência da discursivização da escrita e da argumentação na formação discursiva do “modelo”. Expressões como “ir bem na redação”, “faltou para o mil”, “modelo de redação”, mais uma vez, reforçam uma formação discursiva sobre a escrita e a argumentação como um saber a ser “revelado” ou uma “técnica” a ser buscada. O discurso da “falta” nos chama a atenção porque é por meio disso que o sujeito-youtuber imagina “pescar”

seguidores (sujeito-internautas) para o seu canal virtual. Assim, observa-se que a argumentação não é concebida como uma prática social de linguagem (Piris, 2021), pois não favorece a prática discursiva da argumentação, tampouco, contribui para processos de reflexão e produção do conhecimento (Azevedo; Santos; Calhau; Leal; Piris, 2023), o que impede o direito à argumentação (Pacífico, 2016). Sobre isso, Piris (2020, p. 30) argumenta que a obrigação da redação nos vestibulares fixou estruturas e modelos considerados como exemplos de boas redações, tornando-se uma prática comum nas escolas brasileiras “desde 1977, cuando el Decreto brasileño nº 79.298 del 24 de febrero de 1977 obligó a las instituciones federales a incluir, en sus exámenes de ingreso a la universidad, la prueba de redacción en lengua portuguesa”.

Um outro destaque que queremos dar são para as *playlists* “Meditate e Ponto” e “Fada Ao Vivo”. A primeira *playlist* compõe um conjunto de onze vídeos em que os sujeitos-internautas são convidados a “meditem”, a fim de “relaxarem” para conseguirem se concentrar nos estudos. Segundo o sujeito-youtuber, a “mente nem sempre colabora”, por isso, a meditação serve como uma ferramenta para que o sujeito-internauta possa buscar “calma”, “tranquilidade”. Se, por um lado, pode ser interessante a estratégia de trabalhar a meditação como um recurso que ajudará o sujeito-internauta a lidar com seus sentimentos e emoções, por outro lado, há um apagamento do político, isto é, silencia-se que um número grande de estudantes não possuem sequer lugar adequado para estudar em suas casas, muitos, inclusive, vivenciam diversos tipos de violência em seus domicílios, entre outros fatores que compõem as condições de produção discursivas (Pêcheux, 2014), então, questionamos: “Como o sujeito pode meditar diante de condições de existência tão adversas?”. Outro fator importante é que a meditação deve servir, de acordo com o sujeito-youtuber, para “perder o medo da folha em branco” e “ajudar a conquistar 900+ na redação”, isto é, a meditação serve para que o sujeito-internauta tenha mais produtividade, ideologia que é também sustentada no meio empresarial. Então, como unir meditação e argumentação? Ao nosso ver, o utilitarismo da meditação pode levar o sujeito a silenciar o político que há no exercício da argumentação.

O sujeito-youtuber, em diversos vídeos, autodenomina-se de “A fada da redação”, o que nos remete aos contos de fada e ao discurso do “segredo” da escrita, como se esse sujeito trouxesse para o sujeito-internauta a “fórmula/poção mágica” da redação nota mil. Em muitas descrições dos vídeos, o sujeito-youtuber intensifica o sentido de “fada, magia” por meio de um acróstico:

Recorte 1: Vale lembrar que por aqui a análise da redação do Enem também é feita com A.M.O.R.

🧚 Não sabe como funciona? Eu te explico. Por aqui, a gente:

- A - Aponta o erro
- M - Mostra o problema
- O - Orienta a solução
- R - Reconhece o seu progresso

O acróstico junto com o *emoji* (imagem de uma fada) possuem um forte teor persuasivo, pois ambos evidenciam uma “marca” (marketing) do sujeito-youtuber: o ensino da redação

“com amor, em um passe de mágica”. O sujeito-youtuber, na trama do digital, formula um discurso sobre o saber que se apoia na “pedagogia do amor” e isso traz implicações para a profissão docente. É recorrente a formação discursiva dominante de que para ser professor é preciso “amar” a docência. A discussão sobre a “pedagogia do amor” na academia é perpassada por pesquisadores que refutam um sentido de “amor” esvaziado politicamente. Entendemos que o sujeito-youtuber não demonstra um compromisso teórico, pois há uma vulgarização do conhecimento investido por um discurso que se quer lúdico, atrativo, capaz de “pescar” seguidores/consumidores dos cursos online: o discurso sobre a redação do Enem não consegue escapar da circularidade: Segredo – Técnica (poção mágica) – Aplicação. Tudo, em prol de uma *redação-design* (esse é o passe de mágica), sustentado nos modelos prontos divulgados pelos canais.

Vale ainda ressaltar que o acróstico, conteúdo tradicional escolar, no digital funciona como um discurso lúdico, o que pode provocar um efeito de sentido de criatividade, isto é, não funciona, discursivamente, como o acróstico que é ensinado na escola como conteúdo escolar, justamente por circular em outro espaço. No entanto, ainda assim, não deixa de ser um conteúdo escolar materializado no digital, portanto, não é porque está no digital, o acróstico, que se constitui como uma “nova” maneira de ensino de redação.

No vídeo *Como fazer redação mais rápido*, o sujeito-youtuber discursiviza sobre a escrita-argumentativa no ideário da velocidade. Na legenda do vídeo, o sujeito-internauta se depara com o seguinte enunciado: “Se você leva 2, 3, 4 dias para fazer uma redação esse vídeo é para você”, discurso que captura o olhar do sujeito-internauta e o leva para uma formação discursiva de que fazer redação não é algo trabalhoso. Além disso, diante das condições de produção da redação do Enem, em que o exame disponibiliza 01 (uma) hora para a produção da redação, condiz com o propósito do vídeo: discursivizar como produzir uma redação com mais rapidez. A partir desse objetivo, o sujeito-youtuber inicia o vídeo (é possível acessar ao vídeo pelo QR Code indicado logo abaixo do recorte transcrito) do seguinte modo:

Recorte 2: Como fazer redação mais rápido? Se você leva duas, três, quatro, cinco, seis horas, às vezes três dias pra fazer uma redação, esse vídeo é pra você. Eu sou a Luma, sou formada em Letras, mestre em Linguística, criadora do **método LP** e mais conhecida como a “Fada da redação”, por levar milhares de pessoas do absoluto 0 ao 900+ em **quarenta minutos sobre qualquer tema**. Eu sei que parece bom demais para ser verdade: “meu deus! quarenta minutos Luma fazendo uma redação?” Sim! Não é à toa que me chamam de “**Fada da redação**”. (...) eu estou muito empolgada pra responder essa pergunta porque essa é uma das maiores dúvidas que eu recebo (...). (grifo nosso).



O sujeito-youtuber, no efeito da transparência do dizer, formula o seu discurso a partir das condições de produção e circunstâncias do digital, que se sustenta no discurso da rapidez. Destacamos que o sujeito-youtuber busca a valorização da imagem de si – formada em Letras e mestre em Linguística e, também, “a Fada da Redação”, formulações que vão em direção dos

modos performáticos de ser e estar no mundo segundo a lógica do mercado, afinal, é preciso vender uma imagem, conseqüentemente, um discurso sobre a escrita-argumentativa. Neste caso, ao mesmo tempo em que, por um lado, há o discurso da formação – Letras e mestrado em Linguística –, por outro, o que funciona no digital é a nomeação “Fada da Redação”, pois é nessa sustentação discursiva que o sujeito-youtuber comercializa o seu “Método LP”, isto é, um método de ensino e produção de redação que leva a nomeação do canal “Método Luma e Ponto”. O efeito do termo “Ponto” ressoa sentidos de algo fechado, pronto e pré-definido, isto é, trata-se de um modo de ensino de redação que procura levar o sujeito-internauta em direção de um *redação-design*.

A argumentação é discursivizada por meio da formação discursiva do método, esse capaz de levar o sujeito-internauta a alcançar 900+ na redação do Enem, no tempo de quarenta minutos e, ainda, sobre qualquer tema. O sujeito-internauta passa a estudar sobre a escrita-argumentativa em uma plataforma digital, o que pressupõe outros manejos de estudo em relação ao livro impresso, assim, “o ideal a ser alcançado não se baseia na disciplina e na culpa, mas nos recursos próprios de cada um e na iniciativa individual” (Sibilia, 2012, p. 102), ou seja, o sujeito-internauta que se dispuser a seguir o Método LP, certamente, conseguirá alcançar o resultado: 900+.

No caso de o sujeito fracassar no resultado de uma nota alta na redação do Enem, provavelmente, isso será interpretado como se ele não tivesse seguido corretamente o passo a passo, assim, a possibilidade de desnaturalização dos sentidos de eficiência, rapidez e “magia” do método torna-se algo muito difícil, pois pelo discurso do método há a tentativa de manter os sentidos estabilizados, impedindo que outras formas de significação apareçam, ainda mais quando o sujeito-youtuber procura inebriar o seu interlocutor por meio de um discurso sustentado na “eficácia” daquilo que ele vende, que, embora igual a outros tantos métodos pautados na paráfrase, no canal funciona como “novidade”.

Recorte 3: E aí eu vou te dar algumas dicas agora pra você encurtar o seu tempo de redação. A primeira delas é, você precisa **seguir um passo a passo fixo**. (...) **O projeto de texto já tem uma ordem, argumentos, repertório, argumentação, proposta de intervenção, estratégia de abertura, problematização, tese e fechamento.** (grifo nosso).

No recorte, o sujeito-youtuber discursiviza sobre o seu método que, na verdade, nada mais é do que a apresentação das condições de produção da redação do Enem, estabelecidos pelo exame nas cinco competências. O “passo a passo” é fixo e o projeto de texto está dado, nada disso permite um trabalho com a autoria e a subjetividade do produtor de textos.

De acordo com Pacifico (2021), para a Análise de Discurso, a autoria significa um sujeito que, na ilusão de escolha e do controle dos sentidos, procura conter a dispersão do texto, efeito de responsabilidade por aquilo que foi dito. É quando interpreta que há a possibilidade de o sujeito ocupar a posição discursiva de autor, não como origem do dizer, mas, ao identificar com uma formação discursiva, o sujeito está ideologicamente posicionado e, a partir disso, o sujeito pode exercer a autoria. Neste sentido, o que nos chama a atenção é o fato de o sujeito-

youtuber dizer que os argumentos e a argumentação já possuem uma ordem, isso significa que o sujeito-internauta deve se “apropriar” dessa ordem para o que seu texto seja legitimado, o que demonstra as relações de poder que envolvem a redação do Enem, que não se fundamentam nos estudos da argumentação, mas, sim, de como poder dizer.

Recorte 4: Então perceba, não é que eu faço agora? Não é olhar pra redação e pensar: “o que que eu faço agora?” Eu já sei o que eu tenho que fazer na ordem certa e isso me **dá velocidade**. Você imagina se um atleta que vai sei lá pra Olimpíada, uma ginasta, ela chegasse lá e pensava assim: “e agora? Será que eu dou cambalhota, uma estrelinha, um carpado?”. Não, ela já tem a ordem certa das coisas que ela tem que fazer. Então, se hoje você não tem, talvez você demore por causa disso. (...) O maior inimigo do seu tempo, da redação, é a **falta de clareza**. Maior de todos, se você não tem **clareza do passo a passo**, você vai demorar. (...) Então, nesse caso, o maior inimigo ainda é a **falta de competência** (...). **Então além de clareza você precisa de habilidade**. E como é que eu desenvolvo habilidade? **Habilidade de ler a proposta de redação rapidamente. Habilidade de fazer o projeto de texto rapidamente. Habilidade de fazer o rascunho rapidamente. Habilidade de passar a limpo rapidamente. Eu preciso treinar aquela habilidade e estudar sobre aquela habilidade.** (grifo nosso).

O sujeito-youtuber continua argumentando sobre o “seu” método e passa a comparar o produtor de textos como um atleta, o que consideramos pertinente para as condições de produção da redação do Enem. Isso produz um efeito de sentido de que escrever para esse exame exige uma certa “disciplina comportamental” que se apoia no exemplo de um atleta, afinal, o foco tanto do participante do Enem quanto do atleta é a velocidade, e isso é possível de ser treinado/aperfeiçoado por meio da “clareza do passo a passo”, mais uma vez, o sujeito-youtuber se posiciona com base em uma concepção de linguagem transparente, no entanto, o discurso de “clareza” condiz com o referencial teórico positivista, mas, para a AD, partimos do pressuposto de que o sentido sempre pode vir a ser outro.

O discurso das competências também é sustentado pelo sujeito-youtuber ao sugerir que ler e escrever são ações reduzidas às habilidades, em que cabe ao sujeito-internauta se capacitar, por meio do treino, e, assim, possa se tornar capaz de escrever melhor. Trata-se de um discurso que dialoga com o discurso oficial representado na Base Nacional Comum Curricular. Sobre isso, Cássio (2019) argumenta que há a existência de uma cilada em se referir à Base como epicentro das políticas públicas. Segundo ele, a Base sustenta o ideal dos grupos que a sustentam, pois desejam um maior controle sobre o trabalho pedagógico via materiais didáticos e avaliações em larga escala, mas, não só isso, trata-se, na verdade, de uma política educacional mais barata do que as que prezam pela valorização do trabalho docente ou à melhoria das condições materiais das escolas. Pode-se, assim, afirmar que a opção pela prioridade da Base como política educacional é, sobretudo, por questões econômicas.

E qual é a relação da Base com os cursos online? Primeiro, por consagrar a “pedagogia por competências”, e, segundo, por ser uma forma de, sorrateiramente, incluir a propagação desses cursos no currículo escolar. Sabe-se que muitos desses cursos são gravados e podem ser divulgados e/ou comercializados por diversos anos, assim, o gasto com a docência tornar-se-ia bem menor. Além disso, diversas empresas de cursos online tendem a cumprir à risca o que prevê a Base, fazendo desse documento um currículo. Isso leva a formas de “mercadorização

da educação”, visto que a escola passa a ser encarada com um propósito profissional, a fim de fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia.

O que é preciso enfatizar aqui é que o discurso de uma escola que ensina por competências, em que “ser competente é, ao agir, mobilizar, de forma integrada conhecimentos e atitudes mediante uma situação-problema de forma que a situação seja resolvida com eficácia” (Zabala; Arnau, 2010, p. 40), faz com que os defensores desse tipo de projeto educativo desconsiderem a busca por um ensino que ultrapasse o conteudismo, pela “pedagogia das competências”, valoriza-se, ainda mais, a concepção de ensino como transmissão de conteúdo.

Recorte 5: Mas agora vem a dica que é a chave de ouro, tá? Vem a dica, que vem a chave, que é a dica de ouro. Acho que eu quis dizer isso. **Eu achava** que é a dica de ouro, anota isso aí. Além de eu ter clareza e habilidade, eu **preciso de diagnóstico**. (...) Assim como um médico só pode medicar um paciente depois de diagnosticar, você só pode fazer redação mais rápido depois de você entender onde é que você está errando. (...) Beleza começa a entender onde foi que você errou. **Eu vou inclusive deixar aqui embaixo o tempo ideal de cada etapa. E essa tem que ser sua meta** (...).

Depois de comparar o produtor de textos a um atleta, nesse recorte, o sujeito-youtuber estabelece outra comparação: com um médico. Dessa forma, além da velocidade, o produtor de textos, assim como o médico, precisa de diagnósticos, isso nos leva a refletir sobre os sentidos construídos pelo uso desse termo que precisa servir como uma “bússola” que oriente o produtor de textos para o que deve corrigir em relação à sua escrita e à argumentação, metáfora do “remédio”, em que, a partir do diagnóstico, o produtor de texto precisa “ingerir” o “método LP”, como um antídoto para os seus “erros”. Trata-se de uma lógica de avaliação sustentada no ideal da nota e do produto, em que é desconsiderado todo o processo que o produtor de textos precisa construir para a elaboração de suas redações.

É interessante observar que o sujeito nomeia a dica de “chave de ouro”, depois, “dica de ouro” que servirá como uma “chave”. Isso reforça sentidos que se entrelaçam com a nomeação “A Fada da Redação” em relação àquela que traz “a dica de ouro e a chave da redação”. Todo esse embaralhamento do discurso do sujeito, para nós, produz sentidos, porque, ao argumentar que a “dica é de ouro” e não a “chave”, isso nos leva a interpretar a escrita como mercadoria, em que o sujeito-youtuber é aquele que “vende” a dica, que “vale” ouro, que deve ser utilizada como uma “chave” que possibilitará o alcance de melhores notas para o sujeito-internauta.

A meta estabelecida pelo sujeito-youtuber é a fixidez não só de um modelo de redação, mas, também, de tempo de produção dessa escrita-argumentativa. Nos comentários, o sujeito-youtuber estabelece um ideal de tempo para cada etapa do modelo/método LP: 8 minutos – leitura da proposta; 12 minutos – projeto de texto; 20 minutos – rascunho; 5 minutos – autocorreção; 15 minutos – versão final. Diante desses números, há um funcionamento discursivo neoliberal, em que o tempo é precioso. Nessas condições, os vídeos do Youtube do canal analisado condizem com essa lógica em que, por meio das *playlists*, é possível observar a quantidade de vídeos que o canal já produziu, cuja maioria possui entre cinco e quinze minutos de duração – há, aqui, a capacitação da escrita, pois, diferentemente da formação que é

direcionada para o conhecimento, a capacitação, argumento de Orlandi (2017), preocupa-se apenas com a informação. Assim, um ensino voltado para capacitação não forma; antes, leva o sujeito a uma “operação” verbal, cuja escrita é fixada por um *outrem* que dita as regras do jogo. Nesse caso, tanto as condições de produção da prova do Enem quanto o discurso do sujeito-youtuber estão ajustados em prol de um ensino conteudista, mas discursivizado como inovador por focar competências.

Recorte 6: E a última dica que eu tenho pra dar é: **tenha bons materiais de consulta**. Se na hora da redação eu vou pro Google pesquisar o que é que eu cito naquela redação, é óbvio que eu levar muito tempo. Mas eu tenho materiais certos do meu ladinho, meu amor, eu ganho ve-lo-ci-da-de. Coloca aqui nos comentários qual é o seu maior problema com redação fora o **tempo porque isso eu já resolvi**, já te expliquei aqui agora, e coloca também quanto tempo você está levando em redação hoje (...).

Para finalizar o vídeo, o sujeito-youtuber “revela” a última dica: que o sujeito-internauta tenha “bons materiais de consulta”, pois isso contribuirá, também, para a economia do tempo de produção da redação. Esses materiais, na verdade, não se referem a um trabalho com a leitura e o arquivo, pelo contrário, trata-se de guias/roteiros/apostilas/cartilhas em que o sujeito-internauta tem acesso aos modelos prontos de redação, inclusive de citações de filósofos, educadores, escritores, entre outros, que poderão ser utilizados como repertório (exigido pela banca de correção do Enem) na sustentação dos argumentos na redação.

Ainda cabe observar que o sujeito-youtuber, no ideário da escrita como mercadoria, suscita o funcionamento numérico do digital ao solicitar que o sujeito-internauta deixe nos comentários quais são outros “problemas” de escrita que eles possuem: trata-se de um modo de ter acesso ao que o público consumidor desses canais do Youtuber procura nos vídeos. O que também nos chamou a atenção é a afirmação do sujeito-youtuber “fora o tempo porque isso eu já resolvi”, isso provoca um efeito-leitor, em que o sujeito acredita que um vídeo de menos de oito minutos é capaz de formar o seu interlocutor para a escrita de textos argumentativos com mais rapidez, ilusão que produz sentidos homogeneizantes sobre a escrita e a argumentação – tanto é que os recortes a seguir (trata-se do comentário de dois sujeitos-internautas sobre o vídeo analisado) indiciam que o sentido pode vir a ser outro:

Recorte 7: Eu estou “doida” tentando melhorar o tempo que levo para produzir a redação:(. Fiquei tão feliz quando consegui fazer (pela 1ª vez kkk) em 01h26m. Na minha última redação, levei 02h40m (fiquei triste e preocupada 🙄). Notei que levo muito tempo para ler os textos motivadores, fazer o planejamento e a revisão.... Mas não aceito isso e estou buscando melhorar.

Recorte 8: Comprei o curso, mas achei q a Luma fala muito mais de outros assuntos do que propriamente da redação em si. tem q ser mais objetiva. 4 aulas pra falar 3 pontos. (na aula 2 fala q na 3 vai ser super importante: chega na aula 3 tem só depoimento e enrolação) gasta mais tempo elogiando a si mesmo do que a aula em si. tomara q eu nao me arrependa com restante do curso.

No recorte sete, é possível observar que o sujeito-internauta, imbuído pelo discurso da rapidez ensinada no vídeo, filia-se à formação discursiva do sujeito-youtuber e passa a treinar o tempo que leva para as suas produções textuais. Trata-se da dica do diagnóstico, proposto pelo sujeito-youtuber, em que o sujeito-internauta, ao saber que leva muito tempo para a

produção da sua redação, passa a buscar outras estratégias que lhe ajudem a diminuir esse tempo. É o mesmo funcionamento das escolas em que as aulas são divididas em grade curricular e tempo. No entanto, para nós, analistas de discurso, a relação que o sujeito estabelece com a leitura na escola e nas provas externas, como é o caso do Enem, leva a uma domesticação do ato de ler, sustentado na pedagogia das competências que, muitas vezes, não trabalha a compreensão global do texto, mas, sim, como pretexto para o treinamento de alguma habilidade. Dessa forma, o sujeito-leitor fica limitado a um modo de leitura voltado para “aquilo que o autor quis dizer”, a isso Pacífico (2012, p. 34) conceitua como “fôrma-leitor (no sentido de fôrma, molde), fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo de significação do sujeito”.

Por sua vez, no recorte oito, o sujeito-internauta consome o curso do canal Luma e Ponto; no entanto, discursiviza a sua insatisfação com o produto: é a escrita como mercadoria. De acordo com o sujeito-internauta, o sujeito-youtuber “enrola” em relação ao que se propõe ensinar, pois focaliza muito tempo na busca de empreender a si mesmo. É interessante observar que o sujeito-youtuber cai em sua própria “armadilha”: a questão do tempo, afinal, é preciso não só fazer a redação rápido como, também, ensinar rápido. Essas condições de produção do digital demonstram a ilusão de que no digital se ensina melhor e mais rápido do que na escola, todavia, os indícios nos levam a afirmar que as condições do digital são outras, mas o seu funcionamento discursivo é tão conteudista e autoritário como o da escola.

Considerações finais

A partir da análise do *corpus*, é possível concluir que o canal do Youtube analisado – *Luma e Ponto* – na dinâmica do digital, por meio de uma textualidade que se materializa em série (Dias, 2019), submete o sujeito-internauta a um ensino da escrita argumentativa que confirma as lutas sociais que caracterizam a interação argumentativa, muitas vezes, na assimetria de poder entre os argumentadores (Piris, 2020), impedindo o direito à argumentação (Pacífico, 2016), na propagação de uma formação discursiva sobre a redação do Enem materializada nos preceitos do “segredo e/ou técnica” e nos modelos prontos (Leandro, 2021), voltados para uma *redação-design* que, supostamente, pode levar o sujeito-internauta a alcançar a nota máxima na redação do Enem.

Desse modo, sujeito-youtuber e sujeito-internauta sustentam o negócio da plataforma digital de compartilhamentos do Youtube, isto é, a fabricação e o consumo de discursos, “cujo capital transforma o olhar em trabalho”, pois “a operação de comprar olhar e de produzir valor por meio do emprego do trabalho materializado no olhar promove a fixação de novos sentidos no imaginário” (Bucci; Venacio, 2014, p. 154).

Nesse caso, o sujeito-internauta é levado a acreditar que aquilo que consome na plataforma é gratuito e democrático, quando, na verdade, sujeito-youtuber e sujeito-internauta

“vendem” os seus dados pessoais para a plataforma do Youtube. Nesse sentido, o sujeito-youtuber deseja vender seus cursos online voltados para o ensino da redação do Enem; o sujeito-internauta, por sua vez, deseja alcançar a nota máxima na redação do Enem. Nesse entrelace de interesses, a escrita ganha um caráter de mercadoria e a argumentação é domesticada pela propagação dos modelos prontos no ideário neoliberal da rapidez, o que impede uma formação crítica, autônoma, solidária e democrática (Piris, 2020) para o sujeito que irá produzir textos, visto que não se trata de prática argumentativa, mas, sim, paráfrase, imitação e repetição de redações maniqueístas, isto é, apoiadas em um ideal de *design*, prática, então, autoritária.

Esse modo como o canal do Youtube promove o ensino da escrita-argumentativa tem sido uma das modalidades de ensino da argumentação, porém, com base no nosso referencial teórico da Análise de Discurso, não corroboramos esse tipo de entendimento de ensino, pois, para nós, é preciso que o sujeito tenha, antes de mais nada, o direito à argumentação (Pacífico, 2016), em que há a necessidade de o sujeito estar implicado em seu texto, isto é, “de se constituir como responsável pelo seu dizer, criando um novo dizer a partir do já-dito” (Pacífico, 2012, p. 154).

Para isso, é preciso que o sujeito interprete e leve em consideração as condições de produção de cada texto e de cada leitura pois, ao legitimar um determinado sentido, outros ficarão silenciados. Nesse sentido, defendemos um produtor de textos que seja capaz de trabalhar a tensão entre a paráfrase (o mesmo, a fôrma-leitor) e a polissemia (o diferente, a função-leitor), e isso só será possível com outras condições de trabalho com a leitura e a escrita, tanto na escola quanto no digital, o que para nós está relacionado ao acesso do sujeito ao arquivo. Assim, compreendemos que “a autoria é condição necessária para que o texto argumentativo seja construído, isto é, a produção do texto argumentativo exige que a autoria se instale” (Pacífico, 2012, p. 155-156); no entanto, pelo fato de a redação do Enem ter o foco mais nos tópicos formais e estruturais, a escola e o digital tendem a responder a esse objetivo, deixando de lado um compromisso com a formação para a escrita-argumentativa. No caso do digital, em especial, conforme procuramos interpretar, a escrita ganha caráter mercadológico.

O modo como a redação é ensinada, no Youtube, leva a escrita a ganhar um caráter de mercadoria, compreendida como valor de uso e valor de troca, e a argumentação passa a ser vista como um modo específico de raciocínio que leva a sua simulação em uma escrita pautada na fôrma-leitor (Pacífico, 2012), o que é materializado nos cursos online que utilizam do discurso do “segredo” e da “técnica” (Leandro, 2021) na “captura do olhar” (Bucci, 2021) do sujeito-internauta a fim de levá-lo a acreditar de que poderá alcançar a nota máxima no Enem, desde que se aproprie (no sentido de aquisição de uma mercadoria) das dicas, macetes e passo a passo ensinados nesses cursos, materializados em um design ideal.

Toda essa conjuntura reclama um lugar de atenção às teorias da argumentação que são silenciadas no espaço digital que analisamos, pois, conforme defende Piris (2020), é na escola que se pode conhecer e refletir sobre as relações desiguais de poder da formação social e em como as práticas de argumentação se ligam à tomada de posição em meio aos sentidos que

circulam, o que, a nosso ver, também pode ser transferido para o digital, que também se trata de um espaço de poder e, portanto, deve ser analisado como tal.

Referências

AZEVEDO, I. C. M.; SANTOS, M. F.; CALHAU, S. P. J.; LEAL, V. C.; PIRIS, E. L. *Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica: fundamentos teórico-práticos*. Campinas, SP: Pontes, 2023.

BUCCI, E. *A superindústria do imaginário: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo o que é visível*. São Paulo: Autêntica, 2021.

BUCCI, E.; VENANCIO, R. D. O. O valor de gozo: um conceito para a crítica da indústria do imaginário. *Revista Matrizes*, v. 08, n. 1, p. 141-158, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v8i1p141-158>.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CASTELLI JUNIOR, R. *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação educativa, 2019, p. 13-40.

DIAS, C. *Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

DIAS, C. Textualidades seriadas: entre a repetição, a regularização e o deslocamento, o caso dos memes. *RASAL Linguística*, n. 02, p. 55-74, 2019.

DIAS, C. Considerações sobre o texto pelo digital. In: PFEIFFER, C.; DIAS, J. P.; NOGUEIRA, L. (Orgs.). *Língua, ensino, tecnologia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 109-130.

FERRAGUT, G. *Sentidos em circulação pelo digital: Justiça e Polícia e seus efeitos na sociedade*. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2018.1047818>.

FERREIRA, L. M. A. Interdiscurso e memória: nas tramas do discurso sobre a mulher. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Orgs.). *O Discurso na Contemporaneidade: Materialidades e Fronteiras*. São Carlos, SP: Claraluz, 2009, p. 223-232.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento do livro didático. In: CORACINI, M. J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes; 1999.

LEANDRO, M. L. C. R. Argumentação e Autoria na Redação do Enem e o Discurso do. In: SANTANA, W. K. F.; SILVEIRA, E. L. (Orgs.). *Educação, Linguagens e Ensino: saberes interconstitutivos*. São Carlos: Pedro & João, 2021, p. 73-88.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. Pontes: Campinas, 2012.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, E. P. Conhecimento e informação na vida social contemporânea. In: ORLANDI, E. P. *Eu tu ele: discurso e real da história*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 237-260.

PACÍFICO, S. M. R. *Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio*. Curitiba: Appris, 2012.

PACÍFICO, S. M. R. O direito à argumentação no contexto escolar. In: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (Orgs.). *Discurso e argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Gráfico Editor, 2016.

PACÍFICO, S. M. R. Sujeito, argumentação e autoria: um percurso tecido sobre a produção de sentidos no contexto escolar. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PIRIS, E. L. *Estudos de linguagem, argumentação e discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

LINHA D'ÁGUA

PIRIS, E. L. (Im)posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, v. 20, p. 30-56, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.002>.

PIRIS, E. L. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PIRIS, E. L. *Estudos de linguagem, argumentação e discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Artigo / Article

Propriedades discursivas como estratégia argumentativa em redações do Enem

Discursive Properties as Argumentative Strategy in Enem Essays

Kleiane Bezerra de Sá 

Instituto Federal do Ceará, Brasil

kleianebezerra@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-2706-2687>

Recebido em: 29/04/2023 | Aprovado em: 26/07/2023

Resumo

Neste artigo, temos como objetivo mais amplo propor uma reflexão sobre as relações entre o tópico discursivo e a argumentação de candidatos em redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Partimos da redefinição dos traços caracterizadores das propriedades tópicas, centração e organicidade, para explorar a construção argumentativa tendo em vista a definição de subtópicos mais concernentes à defesa do ponto de vista. Deste modo, demonstramos, com base nas conclusões de nossa tese de doutorado, como se dá a hierarquização de informações com base no alargamento e no aprofundamento de subtópicos em uma redação nota mil da edição do Enem 2022, tendo em vista a construção de um quadro tópico. Acreditamos que as reflexões engendradas podem subsidiar o trabalho docente, na medida em que o exercício de análise da organização tópica beneficia os candidatos do Enem com o desenvolvimento da habilidade de organização de ideias.

Palavras-chave: Argumentação • Trabalho docente • Organização tópica • Alargamento • Aprofundamento

Abstract

In the following article, our extensive objective is to propose a reflection on the relationship between the discursive topic and the argumentation provided by candidates in Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) essays. Our starting point is the redefinition of the characterizing traits of topic properties, namely

centering and organicity, to explore argumentative development by the means of defining the most relevant subtopics to the defense of one's point of view in dissertation-argumentative texts. Therefore, we analyze, based on the conclusions of our doctoral thesis, how hierarchization of information ensues in regard to the broadening and deepening of subtopics in a maximum grade essay of Enem 2022, all considering the elaboration of a discursive topic table. We believe that the reflections engendered by this article can subsidize teaching work, insofar as the exercise of analyzing the topic organization benefits Enem candidates by developing their ability to organize ideas.

Keywords: Argumentation • Teaching work • Topic organization • Broadening • Deepening

Introdução

Nas discussões sobre o tópico discursivo realizadas, no Brasil, nas últimas três décadas¹, tem-se reconhecido sua relevância no âmbito dos estudos linguísticos e o associam frequentemente ao “assunto” que está sendo tratado, qual seja, uma noção relacionada ao tema que sintetiza um segmento discursivo². A Linguística Textual (doravante LT) considera atualmente que o tópico discursivo tem se confirmado como uma categoria tópica aplicável à análise de textos escritos, muito embora tenha surgido com vista à análise de textos falados. Inicialmente, o tópico discursivo foi definido como uma noção teóricacuja concepção e aplicações analíticas colaboraram para o entendimento de muitos fenômenos textual-discursivos, entre eles o estabelecimento da coerência em textos conversacionais a partir da análise de sua organização tópica, numa abordagem textual-interativa.

A perspectiva em que o tópico discursivo se relaciona a textos escritos abriu a possibilidade de ampliar as discussões e aplicações concretas desse fenômeno na seara do ensino, especialmente no que tange à produção de textos argumentativos, mais especificamente a redação do Enem. Em LT, propomos uma reflexão sobre possíveis contribuições da descrição do tópico discursivo, pautada em suas propriedades tópicas, para o trabalho pedagógico, a fim de colaborar para o desenvolvimento das habilidades de argumentação em candidatos do Enem, no momento da escrita da redação.

A proposta é, portanto, articular duas vertentes que supomos sempre inter-relacionadas: o tópico discursivo e a argumentação, que definem o percurso que será palmilhado neste artigo. Cada uma delas corresponde a uma seção e, por fim, na demonstração analítica, discutimos a organização tópica em uma redação nota mil da edição de 2022 do Enem, visando apresentar um quadro tópico em que seja possível didatizar a análise empreendida.

¹ Os estudos mais proeminentes são Koch *et al.* (1990); Jubran *et al.* (1992); Jubran (2006).

² Este artigo decorre da tese intitulada “Coerência e articulação tópica: uma análise a partir de redações do Enem”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, em 2018 (Sá, 2018).

1 Tópico discursivo e suas propriedades: centração e organicidade

Os teóricos do tópico discursivo o conceituam a partir de duas propriedades que o particularizam: a centração e a organicidade. No texto seminal de Jubran *et al.* (1992), a propriedade de centração é descrita como comportando os traços de *concernência, relevância e pontualização*. Jubran *et al.* (1992) e Pinheiro (2003) descrevem tópico discursivo a partir do que dizem Brown e Yule (1983, p. 73) sobre a ideia de o tópico se basear nas representações do conteúdo que se organizam de forma hierárquica. O tópico pode ser entendido como “o assunto acerca do qual se está falando ou escrevendo” e depende de um processo colaborativo que envolve os membros do ato comunicativo. Desse modo, no trabalho de Jubran *et al.* (1992, p. 361), o tópico é descrito como categoria abstrata, primitiva, que se manifesta “na conversação, mediante enunciados formulados pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis, concernentes entre si e em relevância num determinado ponto da mensagem”. A propriedade de centração, segundo Clélia Jubran, possui as seguintes características:

- a) *concernência*: relação de interdependência semântica entre os enunciados – implicativa, associativa, exemplificativa ou de outra ordem – pela qual se dá sua integração no referido conjunto de referentes explícitos ou inferíveis;
- b) *relevância*: proeminência desse conjunto, decorrente da posição focal assumida pelos seus elementos;
- c) *pontualização*: localização desse conjunto, tido como focal, em determinado momento da mensagem (Jubran *et al.*, 1992, p. 360).

No que tange à propriedade de organicidade, os autores a definem em termos de uma distribuição dos temas em *quadros tópicos*. Exemplificam-na considerando que, em uma única conversação, os participantes podem desenvolver diversificados assuntos, o que implica a observação de diversos tópicos; de modo semelhante, da conversação como um todo se pode observar uma dada organicidade, que pode ser analisada, segundo Jubran *et al.* (1992), em dois níveis: no *plano hierárquico* e no *plano sequencial*.

No âmbito do Protexto³, redefinimos (ver Sá, 2018)⁴ a propriedade de *centração* em função das relações entre processos referenciais em rede⁵, a qual foi reconsiderada como a temática para a qual tudo no texto deve convergir. *Concernência*, primeiro traço definidor da centração, foi reconsiderada como a construção de conjunto referencial que converge para o

³ Grupo de pesquisa, liderado pelas professoras Mônica Cavalcante e Mariza Brito, que atua na linha de pesquisa Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará.

⁴ Essa redefinição está presente em nossa tese intitulada *Coerência e articulação tópica: uma análise a partir de redações do Enem*, 2018.

⁵ Esse conceito é abordado na tese intitulada *As redes referenciais na construção de notas jornalísticas*, 2018, de Janaica Gomes Matos.

eixo central do texto, ao mesmo tempo em que é um desdobramento dele, e que é orientada por uma relação de interdependência. Relevância, segundo traço definidor da centração, foi reconsiderada como o destaque dado ao conjunto referencial em decorrência de sua importância para a discussão engendrada pelo candidato. Pontualização, que seria o terceiro traço da centração, foi desconsiderada, sobretudo, em vista da noção de referenciação com que lidamos na LT. Ao considerarmos a categoria pontualização do modo como foi concebida por Jubran *et al.* (1992) e Jubran (2006), como uma marcação por segmentos cotextuais, estamos nos concentrando na forma.

Para além da centração, a propriedade tópica *organicidade* também foi redefinida como relações de interdependência de superordenação e de subordenação dos subtópicos ao longo do texto.

Em nossa pesquisa, não usamos o mesmo procedimento metodológico de Jubran e seguidores, uma vez que não propomos uma associação entre segmentos do contexto e subtópicos. O princípio da centração foi analisado, em nossos dados, em função das relações entre processos referenciais em rede. Desse modo, a propriedade de centração, a nosso ver tomada como a temática para a qual tudo no texto deve convergir, pode ser identificada através da referenciação.

Defendemos que esse fenômeno é o grande responsável por evidenciar o que é central no texto, já que expressões referenciais possibilitam definir a direção para a qual converge o texto. A referenciação é um processo de natureza sociocognitivo-discursiva, que leva em consideração a construção de entidades a partir de pistas diversas do contexto. Usar a referenciação como modo de evidenciar as relações entre tópicos e subtópicos é não se prender, portanto, a relações semântico-pragmáticas dos temas abordados, mas considerar todo o conjunto de conhecimentos compartilhados necessários para a interpretação dos referentes no texto e, conseqüentemente, para a confirmação da manutenção e da progressão dos (sub)tópicos.

Nesse sentido, cremos que, neste gênero⁶ *redação do Enem*, a propriedade tópica de centração está a serviço do reconhecimento e da delimitação do tópico central, que, por sua vez, delimita a continuidade tópica. O imbricamento entre centração e continuidade se constitui como um dos critérios fundamentais para o estabelecimento da coerência, visto que é possível analisar a continuidade dos tópicos iniciados em um texto e a maneira como essa continuidade se apresenta.

Elegemos duas categorias para subsidiar a apreensão da reformulação do tópico discursivo:

⁶ Os gêneros são padrões de textos relativamente estáveis (Bakhtin, 2016) que modelam os atos de comunicação e favorecem a interação entre os interlocutores.

a) *alargamento*: quando a abordagem do tema é realizada a partir de uma perspectiva expandida de enfoques e, portanto, relaciona-se à associação de conjuntos referenciais que vão se acrescentando às redes referenciais; e

b) *aprofundamento*: quando a abordagem do tema é realizada a partir de um aprofundamento de subtópicos, com osacrécimos e as reformulações de dados referenciais que verticalizam a informatividade. Consideramos pertinente, para estabelecer a organização tópica de um texto, utilizar as nomenclaturas *tópico central*, *subtópico de primeira ordem*, *subtópico de segunda ordem*, até as últimas camadas constituintes do texto.

Assim, avaliar organização tópica de um texto é reconhecer como as ideias estão organizadas umas em relação às outras, mas esse arranjo textual depende fundamentalmente, a nosso ver, da orientação argumentativa planejada pelo locutor, tendo em vista os possíveis interlocutores. Na seção analítica, demonstraremos como os critérios do tópico discursivo se conectam à argumentação dos candidatos do Enem.

2 Argumentação na redação do Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio exige do candidato a elaboração de um texto⁷ dissertativo-argumentativo de extensão mínima de oito linhas e, máxima, 30, a ser desenvolvido em prosa, acerca de eixos temáticos de ordem social, científica, cultural ou política. O Enem determina, por meio de cinco competências, os critérios que balizam o processo de correção. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se:

- à escrita de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa (competência 1);
- à defesa de um ponto de vista, que deve estar apoiada em argumentos consistentes (competência 2);
- à articulação da coerência tendo em vista a propositura do ponto de vista central, ou tese (competência 3);
- à ligação coesa das partes do texto (competência 4).

Além disso, o candidato deverá apresentar proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos para o problema apresentado no desenvolvimento do texto (competência 5).

Salientamos que, nesta investigação, todas as estratégias para manter os (sub)tópicos e para fazê-los progredir são vinculados ao contexto social de produção e de recepção das redações do Enem. Assim sendo, além da análise da manutenção e da progressão temática, tecemos comentários analíticos sobre as práticas sociais e discursivas envolvidas na construção

⁷ Informações presentes na Cartilha do Participante do Enem 2022.

da coerência desses textos. Essas condições de produção e de recepção têm especial importância em nossa pesquisa, uma vez que os candidatos estão em uma situação de exame, que exige o atendimento a certos pré-requisitos, tais como a manutenção da centração em um determinado tema imposto pelo exame, a ser desenvolvido e organizado sequencialmente como um tipo de texto dissertativo-argumentativo. Destacamos também que os critérios de avaliação impõem restrições às redações, os quais já são previamente determinados e amplamente divulgados para os produtores e receptores das redações.

O Enem denomina *texto dissertativo-argumentativo* necessariamente um texto de sequência argumentativa dominante (Adam, 2019), que apresenta, nos termos de Amossy (2017), visada argumentativa. A autora postula que textos de visada argumentativa são aqueles em que se constrói um arrazoado de argumentos explícitos para a defesa de uma tese em uma ou mais modalidades argumentativas, dentro dos arranjos linguísticos e composicionais convocados e autorizados para certos padrões discursivos dos gêneros. Na redação do Enem, o reconhecimento deste conceito, proposto por Amossy (2018), dá-se de modo mais evidente na descrição dos níveis da competência 2, em que confirmamos que há uma estreita relação entre a seleção dos argumentos, os quais farão o texto progredir, tomados como mais pertinentes para a tese a ser defendida.

Ao analisarmos os níveis da competência 2, observamos que o candidato será avaliado em uma gradação ao elaborar a proposta:

- apenas “recorrendo à cópia dos trechos dos textos motivadores” (nível 2);
- apenas desenvolvendo o tema “por meio de argumentação previsível”, ou seja, se nada de aural acrescentar ao que o comando da Proposta de Redação já propuser para fazer o tema progredir (nível 3);
- desenvolvendo o tema “por meio de argumentação consistente” e apresentando bom domínio do texto dissertativo-argumentativo (nível 4);
- desenvolvendo o tema “por meio de argumentação consistente” e apresentando excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo” (nível 5).

Portanto, vemos que esses critérios avaliativos das competências, tal como estão descritas, inter-relacionam progressão temática a desenvolvimento argumentativo dentro do protótipo de uma sequência argumentativa (Adam, 1992).

Na edição de 2022, a Proposta de Redação teve como tema “Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil”, a fim de suscitar uma argumentação que se pautasse por uma questão social bastante relevante para o contexto social brasileiro. O candidato poderia inspirar-se nos textos motivadores que apresentavam possíveis dimensões para a problemática levantada.

Quatro textos constaram como referência para os candidatos na prova: texto 1 – uma reportagem de Vivian Souza integra uma série de textos batizada de “Gente do Campo”, que trata da realidade e da trajetória de pessoas que “fazem o agro do Brasil”; texto 2 – uma adaptação de infográfico de outra reportagem sobre o mesmo assunto, intitulada Povos tradicionais do Brasil e subintitulada Estados com a maior concentração de famílias; texto 3 – um trecho da instituição da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT); e texto 4 – um trecho da Carta Amazônia 2021, que reivindica a defesa e proteção de territórios e direitos de povos tradicionais.

A nosso ver, a presença de gêneros distintos na composição dos textos motivadores da redação valoriza o que preconizam inúmeros documentos⁸ sobre a necessidade de contemplar-se, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros. Além disso, exige do candidato a habilidade de compreender que textos pertencentes a gêneros distintos são organizados de diferentes formas. Estamos enfatizando, no âmbito desta pesquisa, o papel de destaque conferido ao gênero redação do Enem e sua influência nas aulas de Língua Portuguesa e de Redação. Dizemos que, nesse gênero, deve ser desenvolvido um texto de sequência argumentativa dominante, como propõe Adam (2019), uma vez que há seleção e hierarquização de argumentos em direção a uma tese que se pretende defender.

Reforçando nosso compromisso com o trabalho pedagógico de desenvolvimento das habilidades de argumentação de candidatos do Enem, firmado na introdução desta discussão, apresentamos uma redação⁹ em que evidenciamos a conexão das propriedades tópicas e a construção da argumentação.

3 Organização tópica em redação do Enem

Cavalcante *et al* (2022, p. 333) definem organização tópica como “trabalho de construção das relações entre os referentes que atuam como elementos temáticos, estabelecida mediante processos de hierarquização que convergem para um eixo central (o tópico discursivo)”. Pretendemos demonstrar como os tópicos se centralizam e como as informações sobre eles se distribuem horizontal ou verticalmente no exemplo a seguir. Temos em mente que o exemplo que trazemos e exploramos aqui não esgota as possibilidades de análise do tópico discursivo relacionado a textos argumentativos, o que só poderia ocorrer por meio de uma apreciação mais robusta. Importa, a título de ilustração, explicar como as categorias do tópico perpassam a escrita argumentativa. Segue o exemplo:

⁸ Como, por exemplo, BNCC, PCNs.

⁹ Redação nota 1000, de autoria de Luís Felipe Alves Paiva de Brito, 24 anos – Maceió (AL). Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/confira-espelhos-de-redacoes-nota-1000-no-enem-2022/>. Acesso em 20/04/2023.

O poeta modernista Oswald de Andrade relata, em "Erro de Português", que, sob um dia de chuva, o índio foi vestido pelo português - uma denúncia à aculturação sofrida pelos povos indígenas com a chegada dos europeus ao território brasileiro. Paralelamente, no Brasil atual, há a manutenção de práticas prejudiciais não só aos silvícolas, mas também aos demais povos e comunidades tradicionais, como os pescadores. Com efeito, atuam como desafios para a valorização desses grupos a educação deficiente acerca do tema e a ausência do desenvolvimento sustentável.

Diante desse cenário, existe a falta da promoção de um ensino eficiente sobre as populações tradicionais. Sob esse viés, as escolas, ao abordarem tais povos por meio de um ponto de vista histórico eurocêntrico, enraízam no imaginário estudantil a imagem de aborígenes cujas vivências são marcadas pela defasagem tecnológica. A exemplo disso, há o senso comum de que os indígenas são selvagens, alheios aos benefícios do mundo moderno, o que, conseqüentemente, gera um preconceito, manifestado em indagações como “o índio tem ‘smartphone’ e está lutando pela demarcação de terras?” – ideia essa que deslegitima a luta dos silvícolas. Entretanto, de acordo com a Teoria do Indigenato, defendida pelo ministro Edson Fachin, do Supremo Tribunal Federal, o direito dos povos tradicionais à terra é inato, sendo anterior, até, à criação do Estado brasileiro. Dessa forma, por não ensinarem tal visão, os colégios fomentam a desvalorização das comunidades tradicionais, mediante o desenvolvimento de um pensamento discriminatório nos alunos.

Além disso, outro desafio para o reconhecimento desses indivíduos é a carência do progresso sustentável. Nesse contexto, as entidades mercadológicas que atuam nas áreas ocupadas pelas populações tradicionais não necessariamente se preocupam com a sua preservação, comportamento no qual se valoriza o lucro em detrimento da harmonia entre a natureza e as comunidades em questão. À luz disso, há o exemplo do que ocorre aos pescadores, cujos rios são contaminados devido ao garimpo ilegal, extremamente comum na Região Amazônica. Por conseguinte, o povo que sobrevive a partir dessa atividade é prejudicado pelo que a Biologia chama de magnificação trófica, quando metais pesados acumulam-se nos animais de uma cadeia alimentar – provocando a morte de peixes e a infecção de humanos por mercúrio. Assim, as indústrias que usam os recursos naturais de forma irresponsável não promovem o desenvolvimento sustentável e agem de maneira nociva às sociedades tradicionais.

Portanto, é essencial que o governo mitigue os desafios supracitados. Para isso, o Ministério da Educação – órgão responsável pelo estabelecimento da grade curricular das escolas – deve educar os alunos a respeito dos empecilhos à preservação dos indígenas, por meio da inserção da matéria “Estudos Indigenistas” no ensino básico, a fim de explicar o contexto dos silvícolas e desconstruir o preconceito. Ademais, o Ministério do Desenvolvimento – pasta instituidora da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – precisa fiscalizar as atividades econômicas danosas às sociedades vulneráveis, visando à valorização de tais pessoas, mediante canais de denúncias.

(Redação Enem 2022).

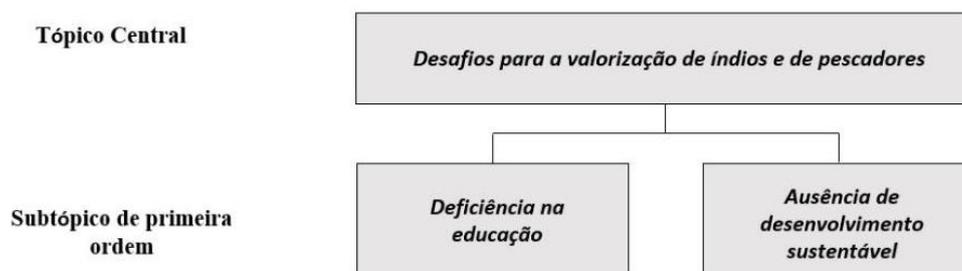
A temática exigida pelo Exame foi “Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil”. Competiria ao candidato delimitar esse tópico maior no tópico que seria, de fato, desenvolvido por ele. Identificamos como tópico central da redação em análise a seguinte temática *Desafios para a valorização de indígenas e de pescadores*, tendo como pressuposto que a centração é o eixo em torno do qual o texto se organiza (Sá, 2018).

Salientamos, neste ponto, que o gênero *redação do Enem* apresenta uma particularidade devido à limitação da extensão e predeterminação do tema, o que o leva a ser monotópico. O candidato fez um recorte temático de povos tradicionais para indígenas e de pescadores, e registra na extensão de todo o texto expressões que estão em centração por meio de diferentes processos de referenciação que estão a serviço da construção do tópico: índio, povos indígenas, silvícolas, desses grupos, pescadores, populações tradicionais, tais povos, aborígenes, indígenas, povos tradicionais, desvalorização desses indivíduos, populações tradicionais,

pescadores, povo, estudos indigenistas, silvícolas, comunidades tradicionais, sociedades vulneráveis, tais pessoas. Observe-se que “índio” e “pescadores” são introduções referenciais e que todas as demais remissões anafóricas, que dão continuidade ao tópico central e que o fazem progredir, são promotoras da centração.

Atente-se agora para o fato de o tópico central *Desafios para a valorização de indígenas e de pescadores* apresentar graus de desdobramento, ou seja, o candidato analisa o tema sob duas diferentes perspectivas, daí se instituem os subtópicos que nos auxiliam a tratar dos traços caracterizadores da centração: *concernência* e *relevância*. No que tange à *concernência*, afirmamos que o candidato deve selecionar subtópicos que devem configurar como mais “concernentes” para a construção de sua argumentação. Para ilustração, apresentamos a Figura 1, que contempla a organicidade horizontal, indicando os subtópicos com maior força argumentativa para a abordagem do tema, segundo o autor:

Figura 1. Organicidade horizontal



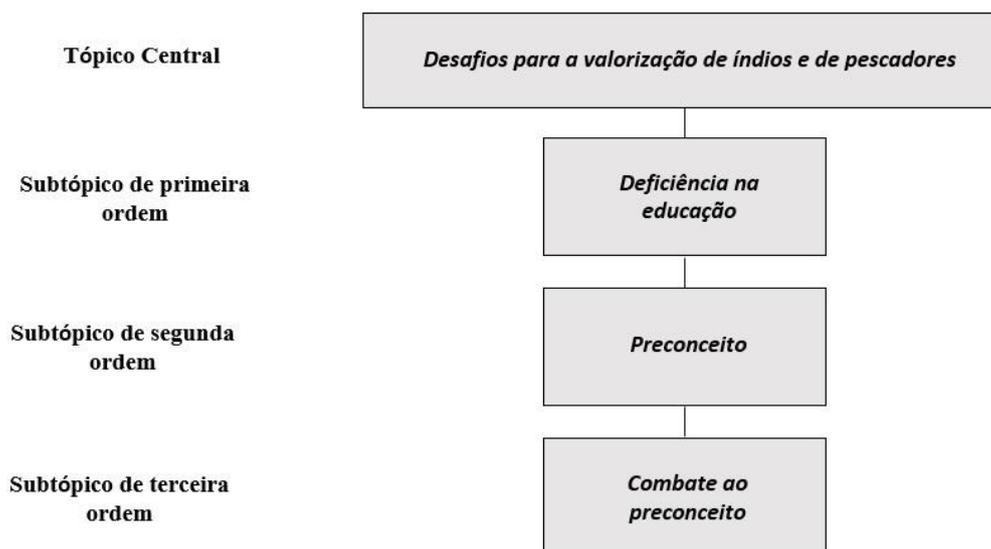
Fonte: autoria própria

Assim, denominamos *concernência* como a construção de um conjunto referencial, em torno dos subtópicos pré-selecionados pelo candidato, que converge para o eixo central do texto, ao mesmo tempo em que é um desdobramento dele, o que deve ser assinalado por uma relação de interdependência. Tal construção permite que o eixo central do texto se relacione por meio de interdependência semântica (mas também pragmático-discursiva) a argumentos pertinentes, que, por sua vez, possibilitam uma defesa bem-sucedida do ponto de vista. O autor da redação em análise selecionou dois subtópicos que foram ponderados como mais “concernentes” para o desenvolvimento da temática em questão: *Educação deficiente* e *Ausência de desenvolvimento sustentável*. Enfatizamos que as relações de interdependência não são apenas semânticas, mas principalmente referenciais e definem o eixo central do texto, convergindo para o objetivo de defender um ponto de vista.

Passemos à discussão do segundo traço da centração, a *relevância*, para esclarecer como ela se relaciona à argumentação do candidato. Os dois subtópicos apontados como mais concernentes *Educação deficiente* e *Ausência de desenvolvimento sustentável* foram desenvolvidos em parágrafos diferentes, exatamente em função de um novo conjunto de referentes que passa a ganhar relevância para o desenvolvimento argumentativo do texto. O

autor se vale de um conjunto de expressões manifestando os processos referenciais que o ajudam a discutir o eixo central do texto, porém sob um enfoque específico da *Educação deficiente*: ensino, escolas, estudantil, colégios, alunos, todas relacionadas à problemática da má qualidade do ensino, o que procuramos discutir a partir da Figura 2.

Figura 2. Organicidade vertical



Fonte: autoria própria

Damos mais um passo na tentativa de demonstrar esta explanação, por isso apresentamos a Figura 2, em que é possível perceber o investimento argumentativo que o candidato faz. A nosso ver, a relação estabelecida entre tópico central, subtópico e argumentação pode ser explanada, nesta análise, por meio do seguinte raciocínio: o *tópico central* é o produto da delimitação temática do candidato e, a partir dele, é possível perceber o *direcionamento argumentativo* tendo em vista a seleção dos *subtópicos* que contribuem para a defesa da tese.

Assim, o tópico central *Desafios para a valorização de índios e de pescadores* corresponde à delimitação do tema, o qual direciona argumentativamente, por meio dos subtópicos *Deficiência na educação* e *Ausência de desenvolvimento sustentável*, a produção textual para a tese – educação deficiente e inexistência de avanço sustentável são os dois principais motivos para que índios e pescadores não sejam valorizados no Brasil.

Em vista disso, no primeiro subtópico *Deficiência na educação*, o candidato trata do preconceito como consequência do ensino, ampliando, portanto, o conjunto referencial com expressões que instituem um novo subtópico, denominado de *Preconceito*, o qual é formado por expressões como: preconceito, desvalorização das comunidades tradicionais e pensamento discriminatório nos alunos. No último parágrafo, as soluções apresentadas para este cenário sinalizam maneiras de se combater o preconceito e assinalam uma ampliação no conjunto

referencial. As expressões que auxiliam a identificação do subtópico *Combate ao preconceito* são: estabelecimento da grade curricular das escolas, respeito, preservação dos indígenas, matéria “Estudos Indigenistas”, preconceito.

Outra rede referencial é usada para abordar *Ausência de desenvolvimento sustentável*, o que pode ser evidenciado por expressões como: ausência de desenvolvimento sustentável, carência do progresso sustentável, preservação, natureza, rios contaminados, morte de peixes, infecção de humanos, recursos naturais, desenvolvimento sustentável, Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável, atividades econômicas danosas.

O traço de relevância, a nosso ver, configura-se em função da extensão do conjunto referencial construído em função do subtópico mais concernente para o desenvolvimento de uma temática. A relevância é percebida exatamente pelo destaque dado a esse novo conjunto referencial, atestada por sua importância para a discussão engendrada pelo candidato.

Concluimos que a relevância de cada um dos subtópicos concernentes ao tópico central é a mesma, visto que cada subtópico foi desenvolvido em um parágrafo, com equilíbrio de relevância. Caso o candidato optasse por desenvolver um dos subtópicos em uma maior porção textual afirmaríamos, então, que a relevância deste subtópico, em relação ao demais, seria superior. Salientamos, em vista disso, que o segundo traço caracterizador da centração, a relevância, é compreendido exatamente como a proeminência desses elementos textuais na construção de conjuntos referenciais que são mobilizados em favor dos subtópicos tomados como mais concernentes pelos candidatos.

Uma atividade argumentativa escrita se realiza de forma situada e negociada, envolvendo sujeitos com papéis determinados, em dada situação, com objetivos e conhecimentos que compõem uma espécie de base comum (Koch; Elias, 2016). Essa é exatamente a situação contextual da produção da redação do Enem. Entretanto, o que leva a uma multiplicidade de arranjos possíveis de abordagem do tema são as vivências sócio-históricas dos candidatos, as quais perpassam a renda, o acesso à educação de qualidade, o nível de letramento etc. Tudo isso influencia o candidato a definir um ou outro subtópico como argumento mais eficaz em suas tentativas de persuadir o corretor. A configuração textual advém de aspectos sociocognitivos e discursivos, portanto isso coaduna com a discussão do conceito de coerência¹⁰ com que lidamos na LT.

A discussão que empreendemos acerca da primeira propriedade tópica, centração, serve de apoio para a análise da segunda, a organicidade¹¹, por meio da apreensão de uma estrutura hierarquizada no texto, em níveis sequenciais (horizontais) e hierárquicos (verticais). Seguimos o seguinte raciocínio: o contexto de construção um conjunto referencial instaura um subtópico,

¹⁰ Recomendamos a leitura de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) para aprofundamento do conceito de coerência em uma dimensão sociocognitiva e discursiva, pressuposto em Sá (2018), que estabelece relações entre as metarregras de coerência e as propriedades tópicas para auxiliar o processo interpretativo da coerência.

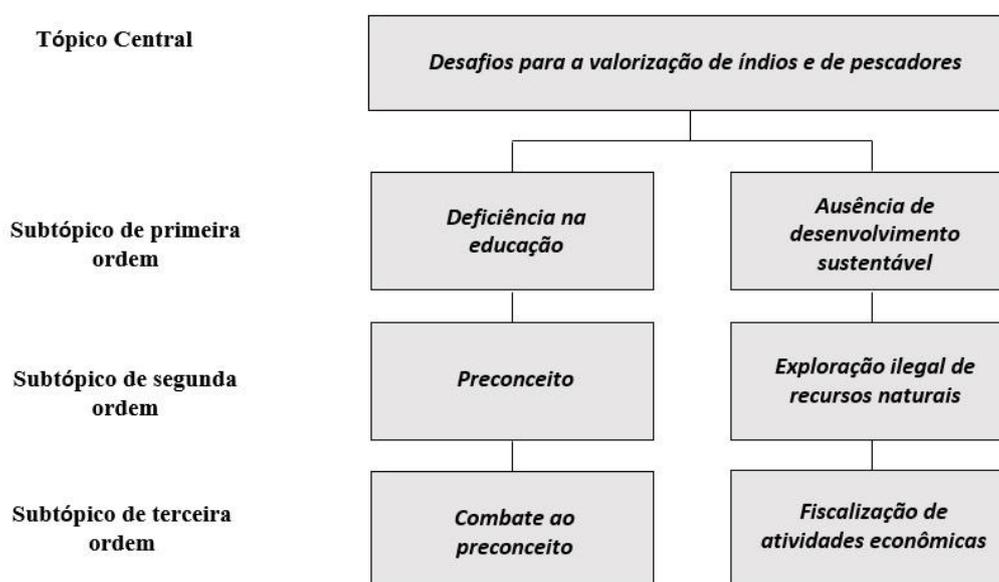
¹¹ Indicamos a leitura de Bentes e Rio (2006) e Jubran (2006) para estudos mais específicos sobre organicidade.

o contexto de substituição de conjuntos referenciais marca um desdobramento do tópico central resultando em subtópicos coconstituintes, os quais podem se subdividir sucessivamente no interior de cada subtópico coconstituente.

O critério de *alargamento* nos auxilia na elaboração de um quadro tópico em que os subtópicos se localizam no nível sequencial, ao passo que o *aprofundamento* nos permite inserir os subtópicos no nível hierárquico, portanto, subordinados. Assim, estarão lado a lado, no nível sequencial, os subtópicos que são desdobramentos do tópico central e que correspondem aos conjuntos ou redes referenciais criados em favor da abordagem do tema, os quais podem ser tantos quantos o candidato julgar pertinentes, não sem correr o risco, obviamente, de superficializar a defesa de seu ponto de vista, uma vez que, se introduzir elementos que instituem um novo conjunto referencial sem que se tenha esgotado o precedente, isso configura uma descontinuidade tópica. Por sua vez, estarão em níveis de subordinação, no plano hierárquico, os conjuntos referenciais que sejam desdobramentos subtópicos já instaurados no primeiro nível de desdobramento do tópico central.

De um modo ou de outro, o candidato deve lançar mão da informatividade e intertextualidade, que são explicitamente tomadas como critérios de avaliação da progressão do tópico discursivo nas redações do Enem. No exemplo, o autor recorre aos campos da Literatura, com poema de Oswald de Andrade, da Antropologia com a Teoria do Indigenato, da Biologia com o conceito de magnificação trófica, para citar alguns exemplos. A avaliação da progressão mediante reconhecimento dos acréscimos realizados pelos candidatos define as relações de super e de subordinação que se estabelecem entre os elementos do texto e, em vista disso, colabora para o trabalho docente em sala de aula. Assim, propomos que o quadro tópico que configura a organicidade tópica do texto em análise seja:

Figura 3. Quadro tópico de redação



Fonte: autoria própria

Diante dessa configuração do quadro tópico (Figura 3), consideramos que a propriedade de contração, definida como o eixo para o qual tudo deve convergir, determina o tópico central do texto. Os subtópicos de primeira ordem *Educação deficiente* e *Ausência de desenvolvimento sustentável*, hierarquicamente, subordinados ao tópico central, distribuem-se no plano sequencial e são definidos a partir da observação de uma rede referencial que converge para o eixo central do texto e que ao mesmo tempo é derivada dele, ou seja, o traço denominado de concernência os determina. Já o traço de relevância determina a extensão desse conjunto referencial e, a nosso ver, diz respeito aos desdobramentos de subtópicos independentemente da ordem a que pertençam.

No exemplo, houve desdobramento do subtópico de primeira ordem *Educação deficiente*, momento em que o candidato afirma que a falta da promoção de um ensino eficiente ocasiona o preconceito sofrido pelos indígenas. O subtópico de segunda ordem *Preconceito* apresenta a discriminação aos indígenas por parte de alunos mal esclarecidos sobre a verdadeira origem desses povos. E ainda há um desdobramento de terceira ordem gerando o subtópico *Combate ao preconceito*, com a apresentação da proposta de intervenção. Todos esses desdobramentos marcam o aprofundamento e inserem os subtópicos em posição subordinada, portanto, no nível hierárquico do quadro tópico.

O subtópico de primeira ordem *Ausência de desenvolvimento sustentável* deriva do tópico central e é o momento em que o candidato problematiza o mercado que não se preocupa com a preservação da natureza, mas apenas com o lucro. Esse investimento argumentativo provocou um novo desdobramento e estabeleceu o subtópico de segunda ordem: *Exploração ilegal de recursos naturais* em que o candidato aponta o garimpo ilegal, a contaminação humana por mercúrio, a contaminação de rios e a morte de peixes. Por fim, há um último desdobramento que instaura o subtópico de terceira ordem: *Fiscalização de atividades econômicas*, que atende à competência 5, propondo solução para o problema abordado.

Conclusão

A perspectiva que motivou a inscrição das ideias aqui apresentadas foi a estreita relação que há entre as propriedades tópicas e a argumentação. De um lado, partimos da redefinição do conceito de tópico discursivo e de suas propriedades, *contração* e *organicidade* (SÁ, 2018) e tentamos descrever como a seleção de argumentos que visam à defesa da tese, em redação do Enem, está incluída nessa reconsideração. Em vista disso, dedicamo-nos aqui a explicar como se dá esse processo, visando colaborar com situações que promovam alternativas ao trabalho com a argumentação em redações de candidatos do Enem.

Em primeiro lugar, afirmamos que a noção teórica de tópico discursivo é redefinida tendo por base a referenciação e que as propriedades tópicas orientam a identificação do tópico central, além dos desdobramentos em subtópicos. Tais subtópicos se localizam no nível

hierárquico ou no sequencial, a depender da configuração textual percebida a partir da construção de redes referenciais, de sua ampliação, nas confirmações e acréscimos.

Em segundo lugar, contextualizamos sobre o papel da argumentação no gênero redação do Enem e, por fim, ilustramos a organização tópica em uma redação nota mil da edição 2022, retirada da internet após os resultados e espelhos de redação serem divulgados. Frisamos que, nesta análise, buscamos evidenciar concretamente como as propriedades tópicas permitem ao candidato, e depois ao corretor, construir mentalmente um quadro tópico, ferramenta que pode atualizar os esforços teóricos empreendidos em atividades didáticas. Atividades de elaboração e de discussão das possibilidades de quadro tópico podem propiciar ao docente, em seu papel de mediador capacitado (Geraldi, 1997), sistematizar a construção da argumentação em redações do Enem.

Assim, ressaltamos que a reflexão aqui realizada pode fornecer fundamentos para que os professores possam desenvolver práticas de ensino realizadas na educação básica, orientando seus alunos no que mais importa: desenvolver competências argumentativas para defender um ponto de vista, por meio da seleção de ideias concernentes e da hierarquização de informações ao longo do texto.

Financiamento

Kleiane Bezerra de Sá agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa de doutorado.

Referências

- ADAM, J.M. *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. 1ª ed. Paris: Nathan, 1992.
- ADAM, J.M. *Textos, tipos e protótipos*. Tradução por Mônica Magalhães Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2019.
- AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. Tradução por Eduardo Lopes Piriset et al. São Paulo: Contexto, 2018.
- AMOSSY, R. *Apologia da polêmica*. Tradução por Mônica Magalhães Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2017.
- BROWN, G.; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University, 1983.
- CAVALCANTE, M.M. et al. *Linguística textual: conceitos e aplicações*. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- GERALDI, J.W. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: GERALDI, J.W. O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.
- JUBRAN, C.C.A.S. et al. *Organização tópica da conversação*. In: ILARI, R. (Org.). Gramática do português falado. 1ª ed. v. 2. Campinas/SP: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1992.

JUBRAN, C.C.A.S. Revisitando a noção de tópico discursivo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.48, n. 1, p. 33-41, fev. 2006.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. *Escrever e argumentar*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PINHEIRO, C.L. *Integração de fatos formulativos e interacionais na construção do texto: um estudo a partir da topicalidade*. 2003. 223 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual Paulista, *Campus* de Assis, Assis, 2003.

SÁ, K.B. *Coerência e articulação tópica: uma análise a partir de redações do Enem*. 2018. 261f. – Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018.

Artigo / Article

Produção textual e argumentação: desafios e perspectivas para a formação docente na contemporaneidade

*Textual production and argumentation: Challenges and perspectives for
teacher training in the contemporary context*

Nelci Vieira de Lima 

Universidade de Santo Amaro, Brasil
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

nevieira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5883-804X>

Ana Lúcia Tinoco Cabral 

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

altinococabral@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6417-2766>

Silvia Augusta de Barros Albert 

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

silvia.augusta.albert@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1237-8399>

Recebido em: 30/04/2023 | Aprovado em: 26/07/2023

Resumo

Este artigo reflete sobre desafios e perspectivas concernentes à formação docente em Língua Portuguesa, no contexto da contemporaneidade. Discute, especificamente, sobre a importância do ensino e aprendizagem da produção textual, com foco na argumentação. Para tanto, analisa dois memes digitais sobre a temática 'escola', tendo em vista a força argumentativa e semioses que os envolvem. Os preceitos teóricos encontram-se em Danblon (2005), Angenot (2008) e Toulmin ([1958] 2001). Apoiam também as análises as perspectivas da BNCC (2018) acerca da produção textual, das TDIC e da argumentação; e para tratar das multissemioses toma-se Rojo (2016). Conclui-se que embora as novas gerações, tanto de estudantes, quanto de professores, nascidos no contexto tecnológico, já dominem ferramentas tecnológicas e, conseqüentemente, práticas de linguagem multissemióticas, urge proporcionar-lhes uma formação crítica e reflexiva, que permita-lhes tomar posicionamentos e defender pontos de vista que visem ao bem comum de toda a sociedade, local e global.

Palavras-chave: Ensino da argumentação • Meme • Multissemioses • Produção textual • Geração Z

Abstract

This article reflects on challenges and perspectives concerning teacher training in Portuguese language, in the contemporary context. It specifically discusses the importance of teaching and learning textual production, focusing on argumentation. To do so, it analyzes two digital memes on the theme 'school', in view of the argumentative strength and semiosis that involve them. The theoretical precepts can be found in Danblon (2005), Toulmin ([1958] 2001), Amossy (2018), among others. The perspectives of the BNCC (2018) support the analyses about textual production, TDIC and argumentation; and to treat multisemiosis, Rojo (2016) is used. It is concluded that, despite new generations, both students and teachers, born in the technological context, already dominate technological tools and, consequently, multisemiotic language practices, it is urgent to provide them with a critical and reflective training, which allows them to take positions and defend points of view that aim at the common good of all society, local and global.

Keywords: Argumentation learning • Meme • Multisemiosis • Text production • Generation Z

Considerações iniciais

As mudanças históricas e socioculturais propiciadas pelo rápido desenvolvimento tecnológico no século XXI, especialmente no que diz respeito às Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação, TDIC, seguidas de ampla disseminação dos dispositivos móveis e da primazia das redes sociais, trouxeram profundas transformações em relação às interações, que acontecem em rede, e, por consequência, às práticas de linguagem e à produção e circulação de textos.

Se os professores das gerações *baby boomers* (nascidos entre 1946 e 1964) e X (nascidos entre 1965 e 1980) enfrentaram com certa dificuldade a adaptação a esse novo contexto, que trouxe ubiquidade, velocidade e diversidade para as práticas sociais de linguagem, os jovens em formação para a atuação docente, que fazem parte da geração Z (nascidos do final da década de 1990 em diante) estão afinados e confortáveis com as práticas que envolvem o uso das TDIC, pois são nativos digitais, foram escolarizados na emergência da *Web* e, nesse contexto, cresceram e desenvolveram competências. Pode-se mesmo afirmar que sua relação com as TDIC e com as novas formas de comunicação e interação é de protagonismo.

Com efeito, os jovens da atualidade, inclusive aqueles em formação para atuação docente, dominam as mídias e as redes sociais, as TDIC e os dispositivos móveis, o que faz deles jovens plurais que, para além de estudantes, são produtores de conteúdo — *streamers*, *influencers*, entre outros. Esse contexto lhes garante escolhas pessoais de diferentes produções culturais e a formação de coleções individuais, além da apropriação de inúmeros patrimônios

LINHA D'ÁGUA

culturais. Assim é o jovem de hoje, tanto o estudante que se prepara para ser professor, como o estudante que está na etapa da Educação Básica.

Esse cenário nos faz constatar, cada vez mais, que os atuais estudantes, de qualquer nível de ensino, estão acostumados a ser protagonistas de seu aprendizado e a agir por meio de suas produções textuais. Esse fato constitui um ambiente no qual as práticas sociais de linguagem e os gêneros que nela circulam têm como objetivo atuar na sociedade e envolvem a habilidade de defender pontos de vista, argumentar, portanto. Pode-se afirmar que, no século XXI, a argumentação está no centro do agir por meio da produção de textos.

Dito isso, o objetivo deste trabalho é abordar e refletir sobre a formação docente para o ensino de Língua Portuguesa e sobre a formação discente, no contexto da contemporaneidade, considerando que esse professor atua diretamente no ensino e aprendizagem de produção textual, para conscientizá-lo sobre a importância da argumentação em uma sociedade digital, e sobre o que é argumentar, tal como está proposto nos preceitos da BNCC (2018). Para cumprir nossos propósitos e ilustrar nossas reflexões, analisamos dois memes digitais que tratam do tema escola, produzindo humor ao mesmo tempo em que instigam reflexão e crítica sobre essa temática.

Este trabalho está organizado em cinco partes, além dessas Considerações Iniciais e das Finais: 1. TDIC e argumentação: os preceitos da BNCC, em que abordamos o tratamento dado, no documento, às TDIC e à argumentação; 2. Texto, argumentação e multissemióses, em que tratamos da dinâmica argumentativa, destacando o papel das multissemióses na construção de discursos argumentativos; 3. Memes: espaços multissemióticos digitais de argumentação, em que situamos brevemente o gênero foco de nossas análises; 4. Uma visão crítica da escola: argumentação em memes, na qual apresentamos a análise de dois memes 5. Formação docente continuada: desafios e perspectivas, em que refletimos sobre o papel do professor de Língua Portuguesa no ensino e aprendizagem da argumentação, visando à produção textual, tendo em vista o contexto da contemporaneidade.

1 TDIC e argumentação: os preceitos da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) apresenta o texto como elemento central no ensino e aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa, na Educação Básica. Em consonância com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, o documento enfatiza a necessidade de se considerar o contexto de produção, de circulação e de recepção dos diversos gêneros textuais, fundamentais tanto para a leitura e compreensão, quanto para a produção escrita.

A organização do trabalho pedagógico, prevista pelo documento, orienta-se por meio dos campos de atuação humana na sociedade – jornalístico/midiático; atuação na vida pública; práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário – cada qual com seus diversos gêneros textuais,

inclusive aqueles que envolvem a cultura juvenil, as TDIC e as multissemioses, como é o caso dos memes, objeto de análise neste trabalho.

Em todo o documento, evidencia-se a necessidade de envolver os estudantes em práticas significativas de oralidade, de leitura e de produção escrita, de modo que desenvolvam os letramentos essenciais para a atuação crítica em sociedade, entre eles, o letramento digital, que pode ser entendido como a competência para compreender e fazer uso, com criticidade, das tecnologias digitais nas práticas sociais de linguagem, conforme comprova a competência geral 5, prevista para a Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Faz-se de forma notória a atenção dada pelo documento às TDIC e ao letramento digital, o que se comprova com o fato de que, em todo o documento, aparece 17 vezes a sigla TDIC e 62 vezes o termo “tecnologias digitais”. O documento enfatiza a importância dada às novas práticas de linguagem do século XXI, que tanto *envolvem novos gêneros multissemióticos e multidiatéticos, como também novas formas produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir* (Brasil, 2018, p. 68), ressaltando, sobretudo, a necessidade de se fazer curadoria de informação, de se checar fontes, de se diferenciar fatos de opiniões sobre fatos, de se usar com cautela as redes sociais, de modo a não confundir liberdade de expressão com discurso de ódio. A respeito ainda da prática de curadoria de informação, ressaltamos que ela emerge do próprio avanço tecnológico, que permite uma circulação excessiva de informações e impele os usuários a assumir um papel de protagonismo na seleção do essencial e do confiável.

Ao reconhecer essa nova configuração social, em que a centralidade das ações humanas se faz por meio da *Web*, a BNCC (2018) atribui aos discentes o papel de protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem e aos professores, o papel de mediadores, contribuindo assim não só para o desenvolvimento integral dos estudantes, tornando-os aptos a assumir uma maior participação cidadã, mas também para o “alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais” (Brasil, 2018, p.8).

Agir de forma participativa e cidadã, por sua vez, significa desenvolver saberes para atuar em sociedade; significa assumir responsabilidades e posicionar-se, ética e criticamente, perante questões sociais fundamentais para a coletividade, produzindo discursos que manifestem respeito e tolerância à diversidade; significa também argumentar para defender ideias e pontos de vistas, o que se faz por meio de textos. A esse respeito, trata a competência de número 7, elencada entre as Competências Gerais para a Educação Básica:

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).

Nota-se que a competência 7 trata com primazia o 'saber argumentar', competência essencial para a vida em sociedade. Nesse sentido, a BNCC (2018) propõe o estudo de temas contemporâneos que afetam a vida humana, de preferência de forma transversal e integradora, entre os quais se destacam os direitos da criança e do adolescente, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural, conclamando, assim, uma formação ampla que capacite os estudantes a assumir não somente o papel de cidadão local, mas de cidadão global e planetário, cujas ações impactem não somente a si, mas a todos os seres vivos.

A fim de propiciar o desenvolvimento dessa competência geral, a BNCC (2018) prevê inúmeras habilidades relativas à argumentação, algumas relacionadas à leitura e análise de textos e outras, à produção escrita, foco de nossa atenção neste trabalho.

Desatacamos algumas dessas habilidades, da área de Linguagens, do Ensino Médio:

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 493).

Como podemos notar, as três habilidades são essenciais para a efetiva participação cidadã e, como convém ressaltar, atendem também à competência específica 3, do Ensino Médio, que reproduzimos abaixo:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 493).

Evidencia-se, dessa forma, o fato de que o documento orienta o ensino e aprendizagem na Educação Básica para que se formem, integralmente, cidadãos participativos, capazes de produzir discursos engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sem deixar, no entanto, de reconhecer as novas configurações sociais proporcionadas pelos avanços tecnológicos, ou seja, as novas formas de interação e os novos gêneros que têm circulado

socialmente. Aliás, o documento prevê que a apropriação dessas formas de agir e o domínio dessas novas semioses, assim como as habilidades argumentativas, o domínio da argumentação, tornam-se essenciais para agir num mundo em constante mutação.

2 Texto, argumentação e multissemioses

A hipermodernidade corresponde a grandes avanços tecnológicos que acarretaram mudanças de comportamento e trouxeram novas formas de interação e novas maneiras de aprender, de ler e de produzir textos, construindo sentidos também de formas diversas. Vale lembrar, com Rojo e Melo (2014), que algumas inovações tecnológicas se incorporaram ao nosso cotidiano, influenciando nossas práticas sociais de linguagem e, por fim, se estabeleceram como extensões de nosso corpo e de nossa mente, como se fossem nossas mãos, ouvidos, e diríamos, também, nossa boca.

De acordo com Rojo (2016), não se trata, atualmente, de formar usuários funcionais que dominem ferramentas e programas, pois muitos estudantes já chegam à escola prontos em relação a essa formação. O importante é, então, torná-los leitores críticos, produtores de sentidos, tanto na leitura quanto na produção de textos, inclusive de textos multissemióticos, como os novos gêneros digitais.

Nesse sentido, vale lembrar que, para agirmos socialmente, efetivando nossas intenções, utilizamos diversas linguagens e lançamos mão de diferentes gêneros, realizados em textos, os quais apresentam algum grau de argumentação, tendo em vista que a linguagem não é neutra, tampouco desprovida de intenção (Cabral, 2016). Em tal contexto, saber compreender um processo argumentativo e construir uma argumentação constituem habilidades fundamentais para o agir no mundo, conforme postula Cabral (2016), o que faz da argumentação um tema importante a ser abordado no processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis.

Acreditamos que essa compreensão passa não só pela observação de discursos variados, sobre temas diversos, tendo em vista que a argumentação diz respeito a fatos do mundo, mas também por uma observação de ordem analítica, o que permite compreender como os processos argumentativos se dão no interior de um discurso; além disso, compreender implica uma abordagem textual multissemiótica, afinal a argumentação se dá por meio de textos construídos a partir da conjunção de várias semioses, sobretudo no contexto digital.

Podemos compreender a argumentação tanto como uma ação que *consiste em apresentar uma razão com vistas a conduzir um auditório a adotar uma conclusão à qual ele não adere à partida* (Danblon, 2005, p.13), quanto como um fenômeno que emerge de uma divergência de pontos de vista, constituindo um confronto entre um discurso e um contradiscurso (Angenot, 2008), pois, como ressalta Angenot (2008), embora os seres humanos argumentem com frequência, nas mais diversas situações de vida, raramente conseguem persuadir uns aos outros. O fato é que, na vida em sociedade, estamos sempre defendendo

pontos de vista, seja para tentar ganhar seguidores de nossos pensamentos ou de nossas ações, seja para contra-argumentar a um discurso com o qual não estamos de acordo, ou que se opõe a nosso ponto de vista.

O movimento de persuasão, conforme explica Danblon (2005), ocorre por um processo inferencial que permite estabelecer uma ligação entre a razão e a *conclusão*, ligação essa também já defendida por Toulmin ([1958] 2001), ao tratar da estrutura dos argumentos. Trata-se de uma ligação fundamentada em representações do mundo partilhadas entre os interlocutores, as quais podem se expressar de várias formas – leis, princípios gerais, crenças, verdades proverbiais, apenas para citar algumas.

O fato é que a argumentação está presente no nosso cotidiano, seja oriunda de um objetivo de persuadir, com vistas a um acordo, seja oriunda de um desacordo, que corre o risco de perdurar. Ela ocorre em um cruzamento de vozes, defendendo posições diversas, conforme observamos em nossas análises. Assim, o discurso não se dá no vazio nem se circunscreve a si mesmo, ele é voltado para o mundo, para o outro.

Se, por um lado, é nesse movimento em direção ao outro, ou seja, no diálogo discursivo, que se situa o caráter argumentativo; por outro, é preciso salientar que a argumentação tem a ver com decisões do produtor, as quais envolvem escolhas para cumprir um querer dizer voltado para seus interlocutores. Essas escolhas baseiam-se tanto no material disponível, que pode incluir diversas semioses, como uma música, uma foto, uma imagem, cores, palavras, construções frasais quanto na organização do próprio texto, em sua forma composicional.

O texto final produzido é resultado, pois, da maneira como o produtor as organiza, afinal, é por meio dessas escolhas que conferimos força argumentativa aos discursos que construímos com nossos textos. A força argumentativa diz respeito à potência que as nossas escolhas e os arranjos que elaboramos, a partir delas, assumem na construção do discurso conduzindo a uma conclusão ou a conclusões; elas incluem tanto a materialidade linguística quanto as demais semioses que compõem o texto, uma vez que as múltiplas linguagens atuam todas de forma igual na construção dos sentidos do texto (Cabral, 2013, p.94). É certo que, no processo de construção argumentativa, para defender um ponto de vista, ou para contrapormos a um discurso contrário a nosso ponto de vista, ativamos conhecimentos, fazemos escolhas e organizamos a materialidade textual (Cabral, 2016), a qual, no âmbito digital, costuma ser multissemiótica.

Compreendemos que as semioses atuam argumentativamente em conjunto, embora, em função dos objetivos do produtor, algumas possam assumir maior relevância; cabe, no entanto, esclarecer que a força argumentativa pontual de cada escolha, de cada semiose depende do texto singular produzido. Não se pode afirmar que haja uma regra especificando que determinada semiose assume sempre certa força argumentativa, uma vez que as situações e as possibilidades de uso são infinitas.

Resulta, então, que a diversidade de semioses, assim como multimodalidade, faz parte tanto de nossas práticas discursivas, quanto do leque de escolhas para a argumentação na interação. Dessa perspectiva, torna-se necessário, também, considerar que a produção de sentidos multissemióticos, os recursos tecnológicos empregados e o papel que ambos exercem no processo de construção da argumentação devem fazer parte da formação do leitor e do produtor textual crítico e reflexivo. A formação docente deve, portanto, incluir, em seus currículos, os letramentos e multiletramentos, no sentido de respaldar os professores, tanto teórica quanto metodologicamente, apresentando diferentes formas de interação no uso de diversas linguagens, de forma a respaldar sua atuação no ensino da produção textual, visando ao desenvolvimento das habilidades que envolvem a argumentação no contexto digital.

3 Memes: espaços multissemióticos digitais de argumentação

Cunhado em 1976, o termo meme teve como significado primeiro a *unidade mínima da memória*. Já como gênero digital, é importante destacar que o meme não é apenas uma unidade de reprodução, como parece ocorrer na internet, embora seja essa uma de suas características definidoras, mas corresponde também a uma dinâmica de reapropriação conforme o site Museu do Meme (UFF)¹.

Para atribuir sentidos aos memes é necessário, pois, tanto ativar conhecimentos de diversas ordens, relacionados à língua e a textos, e aqueles relativos ao mundo em geral, como também realizar a ancoragem em determinados contextos, que os antecedem e, após a sua viralização nas redes, aqueles que os sucedem, pois, diferente do que se costuma afirmar, eles não são unidades isoladas, mas atuam em conjunto. De fato, de acordo com Shifmam (2013) e Knobel e Lankshear (2007), o meme consiste em um novo gênero midiático que demanda novos letramentos, pois decifrá-lo implica não apenas dominar uma questão técnico-tecnológica, mas sobretudo uma *expertise cultural que favoreça o reconhecimento de referências*, como ressaltam os dois últimos autores.

A análise de um meme exige, portanto, um trabalho que deve retomar e se referir a uma conjuntura, em que precisamos nos debruçar sobre *conjunto semântico*, sem o qual não é possível alcançar-lhe os sentidos. Portanto, o que define um meme é a *construção compartilhada de significados que se equivale a uma memória social*, conforme explicado no site Museu do Meme (UFF).

É importante ter em mente a intencionalidade dos memes, ou seja, os propósitos que abrangem expor e representar fatos do cotidiano com ironia e humor; criticar posições de poder ou de exclusão social; dinamizar jogos afetivos; brincar com situações do cotidiano, entre outros. Esses propósitos mostram que os memes carregam um caráter crítico e contestador, ao

¹ MUSEU DO MEME (UFF). Disponível em: <https://museudememes.com.br/problematizando-o-que-e-meme-i-definicoes> Acesso em: 15 abr. 2023.

mesmo tempo em que geram certo humor e fazem refletir o leitor. Essas peculiaridades fazem do meme um gênero portador de força argumentativa em defesa de determinadas ideias ou posicionamentos frente a uma dada temática.

Vale ressaltar ainda que, na cultura digital, os memes são uma produção discursiva que utiliza jogos de palavras, humor e multissemioses (imagens, figuras, fotografias, frases, palavras-chave) para cumprir o seu propósito comunicativo e estabelecer interações com os interlocutores. Além disso, eles são facilmente replicáveis nas redes, o que amplia sua força argumentativa, pois, ao circular em meios digitais, memes são, por natureza, colaborativos e interativos e diluem o conceito de propriedade das ideias. Os memes viralizam e alcançam expressivos números de compartilhamentos nas redes sociais, um dos objetivos dos *mememakers*, criadores de memes, conforme informações veiculadas no site Museu do Meme (UFF), servindo às necessidades comunicativas dos sujeitos e sintetizando a trama cultural contemporânea, argumentando, em alguns casos, em favor de ideias que representam comunidades diversas. O cotidiano juvenil é marcado pelos memes e por aquilo que esses produtos culturais sintetizam: mensagens rápidas e efêmeras, feitas em micronarrativas, capazes de circular nas redes sociais em grande velocidade e alcance.

Ademais, esse novo gênero digital aproxima-se de duas prerrogativas sobre o humor, definidas por Bergson (2001): ser um fenômeno social, surgir de comportamentos desviantes que trazem alguma rigidez ou repetição; provocar um distanciamento emocional de situações sociais difíceis. Por isso, os memes provocam o riso mesmo quando abordam temas delicados ao tecido social.

Em suma, os memes constituem gêneros que circulam nos meios digitais e trazem uma argumentação, nem sempre explícita; são multissemióticos e multimidiáticos, propícios às remixagens — conjunto de práticas sociais e processos de apropriação, reconfiguração, em uma cultura de participação, divulgação e compartilhamento, propiciando o protagonismo juvenil — e ao desenvolvimento de diferentes capacidades, conforme previstas pela BNCC (2018) *de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir*, por isso, podem ser facilmente utilizados com fins educativos, tais como desenvolver a reflexão sobre a importância da argumentação e sobre estratégias argumentativas nos meios digitais, por exemplo.

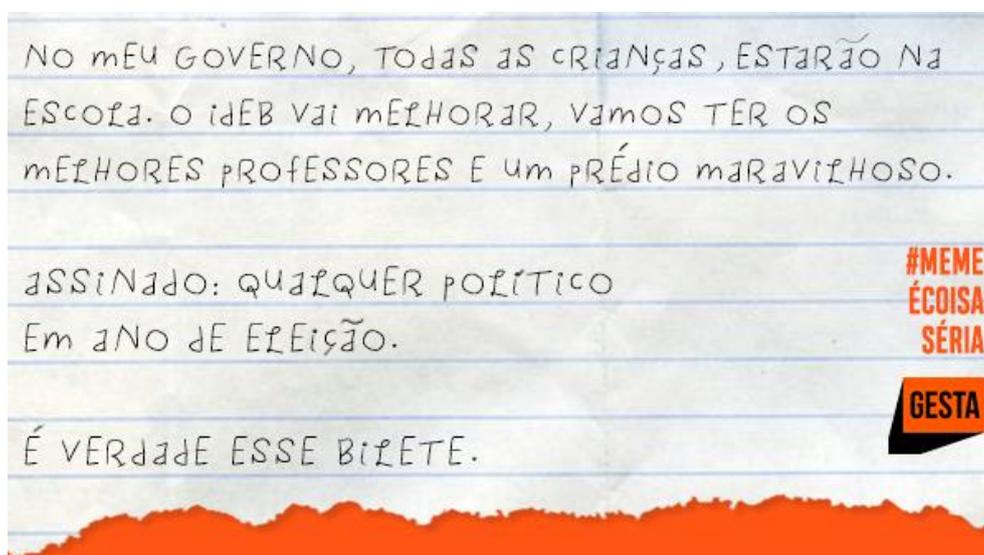
Assim, ao considerarmos que a motivação e os conhecimentos já adquiridos colaboram positivamente para o ensino e a aprendizagem da produção textual, os memes adequam-se bem como escolha para o trabalho com os estudantes, que constituem o corpo discente, atualmente, na educação básica, a chamada geração Z, de nativos digitais, estando em compatibilidade não só no que diz respeito à sua performance como *lautores* (Rojo, 2013, p. 20), mas também como possibilidade de desenvolver as habilidades crítico-reflexivas e o aprofundamento do conhecimento de temas que envolvem a vida em sociedade, nas diferentes comunidades local e global.

4 Uma visão crítica da escola: argumentação em memes

Nesta sessão, apresentamos a análise de memes, procurando mostrar a dinâmica argumentativa que se constrói com os elementos multissemióticos presentes nos exemplares selecionados. Considerando nosso foco na formação de professores, buscamos os exemplares de memes em um site² que desenvolve, armazena e disponibiliza memes ligados à temática da educação e que tem como slogan *meme é coisa séria*.

Selecionamos para esta análise dois memes que contivessem, no texto escrito, a palavra escola e que, de alguma forma, abordassem a questão da frequência à escola, de diferentes pontos de vista, apresentando argumentações relativas a questões atinentes à educação, como o acesso à escola e a evasão escolar, respectivamente.

Figura 1. Meme bilhete



Fonte: GESTA – Galeria de Estudos e Avaliação de Iniciativas Públicas.

No meme *Bilhete* (Figura 1), encontramos o princípio que está na gênese do meme, como vimos anteriormente, de fazer parte de uma conjuntura, ou seja, de um contexto que o precede, estabelecendo novos significados a partir dessa ancoragem, construindo um conjunto semântico.

Para entender a conjuntura de que faz parte esse meme, vale contar um pouco do contexto que o antecede. Um menino de cinco anos, por vontade de passar um dia inteiro em casa, vendo seus programas preferidos, escreve um bilhete para sua mãe, intencionando passar-se pela professora informando que não haveria aula no dia seguinte por, segundo sua justificativa, *poder ser um feriado*. É claro que a ingênua intenção do menino não se concretiza.

² Trata-se do site Gesta, disponível em: <http://gesta.org.br/memes/engajamento-escolar/>.

A letra de traços irregulares e infantis, assim como o conteúdo do bilhete, os erros básicos de ortografia (a própria palavra *bilhete*, no lugar de bilhete), assim como o papel rasgado em que foi apresentado, induziram a mãe, achando inverossímil a informação, a entrar em contato com a professora que, bem-humorada, além de rir muito, solicitou permissão para postar o bilhete em uma rede social. A mãe consentiu e o aviso da professora viralizou nas redes sociais, sobretudo por uma das frases escritas pelo garoto, que virou um *tag*, um mote # *é verdade esse bilhete*, levando a outras significações e contextualizações. Ao utilizar esse bilhete do menino de 5 anos, como referência, alterando seu conteúdo e seu propósito, o grupo GESTA produz um novo meme que se agrega à conjuntura inicial de onde ele provém, não só produzindo novas significações, mas também se mantendo no conjunto semântico do contexto de onde provém o bilhete original.

São vários os procedimentos que podemos evidenciar na análise desse meme, começando pelo processo de remixagem, ou seja, partir de um enunciado inicial, e utilizá-lo em outro contexto e/ou meio, atribuindo-lhe novos sentidos, além do feito de surpresa e de estranhamento, proporcionados por esse deslocamento.

É o que ocorre, pois, no meme do Gesta. Trata-se de uma mensagem aos políticos responsáveis pela educação no Brasil, expondo os problemas da educação pública, com o propósito de denúncia e de crítica social, uma vez que as promessas de melhoria na educação são frequentes nas campanhas políticas, mas acabam, na maioria das vezes, esquecidas, cumprindo apenas intenções eleitoreiras, fazendo com que os eleitores que, porventura, nelas venham acreditar, sintam-se ingênuos.

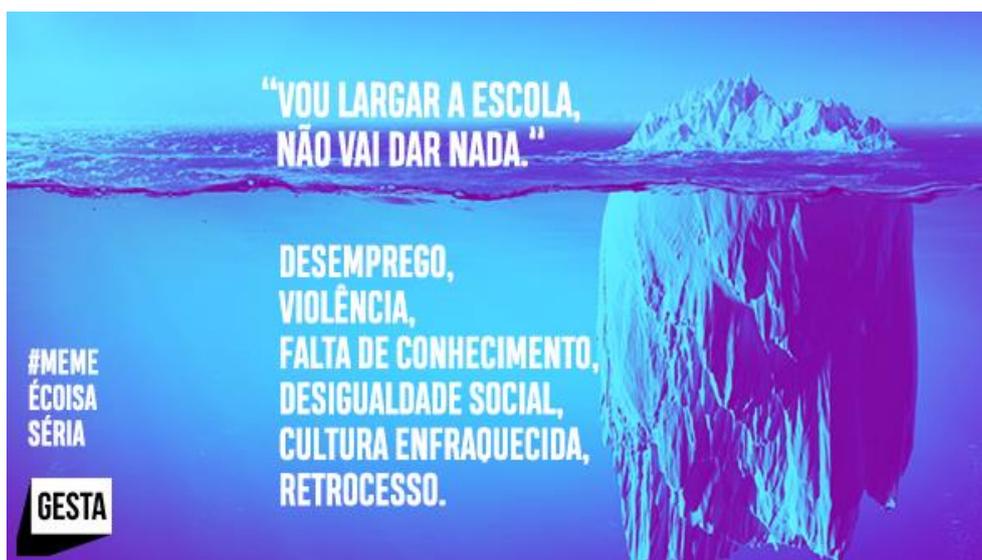
Assim, ao utilizar o modelo do bilhete do menino, mantendo sua estrutura composicional e algumas de suas escolhas lexicais, inclusive a frase mote da viralização “*É verdade esse bilhete*”, e ao utilizá-lo como imagem em um ambiente digital, já se produz um efeito de sentido de estranhamento, de riso, despertando a curiosidade do leitor e visando a despertar também a criticidade e reflexão. Além disso, o conteúdo do bilhete transgredir de novo as expectativas do leitor, na medida em que, como já exposto, traz uma fala bastante clichê de políticos, muito usada em vésperas de eleição, o que carrega e atribui ao meme além do tom e a crítica, o humor e o deboche ao mesmo tempo. Assim, faz-se também, por meio do meme, um alerta aos eleitores, defendendo que só acredita nas promessas de eleição quem for muito ingênuo, uma vez que a inverdade da proposição é declaradamente evidente.

Fica explícito, nesse meme, o ponto de vista de desacordo e de acusação que atua argumentativamente a favor de um ponto de vista negativo sobre a política, sobre os políticos e sobre suas responsabilidades com a educação. Ponto de vista, este, ligado ao conhecimento de mundo partilhado na sociedade em geral, de que é verdadeira a ideia de falta de comprometimento dos políticos com suas promessas de campanha.

Cumprir destacar, por fim, a própria disposição do trecho do texto na assinatura *qualquer político* e, na linha seguinte, *em ano de eleição* que culmina na frase viralizada que fecha a

mensagem: *É verdade esse bilete*. Podemos afirmar que, pela ironia, por meio dessa última afirmação, se reiteram a crítica e o deboche, e se permite reconhecer o real produtor, não como um menino de 5 anos, nem um político, propriamente dito, mas um cidadão crítico que reconhece as lacunas da política no país. Reiteram o propósito crítico, tanto o slogan *meme é coisa séria*, quanto a assinatura da organização Gesta.

Figura 2. Meme iceberg



Fonte: GESTA – Galeria de Estudos e Avaliação de Iniciativas Públicas.

A construção do meme do iceberg (Figura 2) ancora-se historicamente em uma tendência que esteve em alta na plataforma *Tik Tok* – as chamadas *trends*, ou seja, conteúdos virais que envolvem desafios de gravar dancinhas, seguindo coreografias determinadas, dublagens etc. No caso em questão, os adolescentes foram desafiados a gravar um vídeo com uma dancinha e com animações com *lettering*, ou seja, palavras e frases, surgindo na tela, sobrepostas à imagem em movimento ao fundo. Assim, enquanto a dança é apresentada, aparece primeiro o tema do vídeo: *O Iceberg da minha escola*. E, em seguida, surgem frases contendo informações bizarras sobre a escola, ou questionamentos, tais como: *Por que o professor de geografia não dá aulas de arte? Por que a gente não pode ir para a escola sem roupas? Por que tem um corpo no mato ao lado da escola? Por que não podemos olhar para o livro na hora da prova?*

Se, por um lado, como se vê, o nome da *trend O iceberg da minha escola* remete ao fato de que só quem está naquela escola sabe de fato o que lá ocorre e, para os adolescentes esses acontecimentos nem sempre são associados a emoções positivas, por outro, o conteúdo produzido não manifesta criticidade ou engajamento em questões sérias sobre a educação. De todo modo, esse conteúdo viral foi o que motivou a criação do meme aqui em análise, cujo conteúdo remete a uma importante pauta social: o abandono escolar, sobretudo, no Ensino Médio. Essa relação está diretamente relacionada a uma característica própria dos memes, que

LINHA D'ÁGUA

têm, em sua origem, situações vividas em determinada comunidade, ou na sociedade em geral, sobre as quais os memes trazem um questionamento.

A metáfora do iceberg, que mostra uma pequena parte na superfície do oceano e esconde, na profundidade do mar, o seu verdadeiro tamanho e perigo para os navegadores, por exemplo, permite estabelecer uma analogia entre o que está dito e o que está mostrado na imagem. Paralelo à ponta do iceberg, o meme apresenta entre aspas o discurso citado que pode ser atribuído aos estudantes: “largar a escola não vai dar em nada”. Esse enunciado é um argumento usado em favor do abandono escolar, apresentando um dado, “não vai dar em nada”, o que mostra que os estudantes desconhecem as consequências de uma ação como esta. A imagem da ponta do iceberg e o enunciado que lhe é paralelo ocupam apenas uma pequena parte superior do quadro.

A parte maior, por sua vez, é ocupada pela imagem do iceberg submerso e o enunciado paralelo, que traz uma enumeração de consequências relacionadas à ação de “largar a escola”: desemprego, violência, falta de conhecimento, desigualdade social, cultura enfraquecida, retrocesso. As expressões empilhadas umas sobre as outras vão aprofundando o problema, do mais concreto, como desemprego, ao mais abstrato, como cultura enfraquecida, retrocesso.

Esse conjunto submerso, portanto, contra-argumenta a ideia de que largar a escola “não vai dar em nada” e conduz à conclusão oposta, constituindo um argumento no sentido oposto, ou seja, contra o abandono escolar. O texto, assim, se compõe de duas semioses que constroem juntas os sentidos pretendidos pelo meme, fazendo prevalecer a argumentação em favor do não abandono escolar.

É preciso salientar que não estamos falando de um texto escrito que contém uma imagem ou uma ilustração. Trata-se de um texto multissemiótico, no qual as duas semioses são interdependentes para a construção dos sentidos (Cabral, 2013). A figura isolada no Iceberg é apenas uma figura de um oceano em região gelada. O texto sem a imagem também não mostra a ideia de que uma determinada crença deixa de considerar questões de fundo e importantes.

Cumprido observar como acontece o movimento argumentativo no meme, baseado no discurso e contradiscurso, e como a própria imagem do Iceberg e a distribuição do texto nesta imagem são fundamentais para articulá-lo. Temos inicialmente um fato – largar a escola. Esse fato se justifica, na superfície, por uma crença muito ligada ao senso comum, de que há coisas mais úteis na vida do que estudar, e que permite estabelecer a relação com a conclusão, de que largar a escola não dá em nada, não traz consequências para a vida. Essa crença, no entanto, esconde outros argumentos, contrários a ela, estes baseados em atos, inclusive bastante expostos na mídia jornalística e em estudos científicos, o que os torna, portanto, mais fortes do ponto de vista argumentativos, porque apoiados em fatos palpáveis: desemprego, violência, falta de conhecimento, cultura enfraquecida, retrocesso.

O meme mostra que a maioria vê o que está na superfície e faz observar o que os radares dos navios, numa leitura mais acurada, enxergam: o volume gigantesco do iceberg,

especialmente em sua parte submersa, mais volumosa e de cor mais intensa. Assim também é a leitura crítica: ela é capaz de identificar a falácia contida na crença de que *largar a escola não dá em nada* e nos permite enxergar mais profundamente, o grande volume de problemas que a evasão escolar traz como consequência.

Conforme revelam as análises, a força argumentativa presente no meme, juntamente com as multissemioses, intrínsecas ao gênero, permite-nos considerá-lo importante prática social de linguagem que, oriunda da cultura juvenil e presente no contexto da contemporaneidade, pode e deve ser incorporada no ensino e aprendizagem da produção textual, com vistas a desenvolver as habilidades argumentativas. Desse modo, cabe dizer que é preciso que os docentes estejam atentos às novas práticas juvenis de interação pela linguagem, reveladoras de seu modo de estar e de agir socialmente, para que possam, assim, partindo do contexto no qual os estudantes estão inseridos, ampliar seus horizontes e desenvolver sua criticidade e capacidade reflexiva. Isso posto, no próximo tópico, abordamos os desafios e perspectivas para a formação docente na contemporaneidade.

5 Formação docente continuada: desafios e perspectivas

As velozes e múltiplas mudanças na sociedade, após a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em diferentes práticas cotidianas dos cidadãos do século XXI, trazem novos desafios para a atuação docente na Educação Básica e implicam atualizar currículos, perspectivas teóricas e práticas relativas à formação do futuro professor de Língua Portuguesa.

Dentre os desafios colocados ao jovem docente, destacamos o perfil dos(as) estudantes que, atualmente, estão nessa fase escolar: os nativos digitais. Pertencentes à geração Z, que nasceu no início dos anos 2000, já na vigência da web e das redes sociais, eles(as) agregam as seguintes características: i. contato com grande diversidade cultural, global e local; ii. familiaridade com espaços virtuais e redes sociais, que convocam à participação ativa e posicionada; e iii. hábito de lidar com gêneros digitais, multissemióticos, e com novas formas de produção, configuração e circulação dos textos (Rojo, 2013).

Se é fato que essa é a geração acostumada a consumir e produzir conteúdo nas e para as redes digitais, é certo também que se espera dela o desenvolvimento de habilidades crítico-reflexivas durante a sua formação na Educação Básica (Brasil, 2018). Conforme apontamos, anteriormente, na análise dos memes selecionados, este é um gênero que pode abordar conteúdos críticos ou engajados socialmente como a luta pela melhoria de condições da escola pública ou a evasão escolar no Ensino médio e suas consequências, provocando algumas reflexões. Essa prática de produzir gêneros que circulam no contexto digital, já incorporada pelos jovens, portanto, pode ser contemplada na escola e aprofundada pela mediação dos professores, que precisam estar preparados para essas oportunidades de trabalho no processo de ensino e de aprendizagem de produção textual.

Por um lado, é incontestável que os nativos digitais dominam os aspectos técnicos da produção de gêneros multissemióticos como o meme, pois desde muito cedo operam as ferramentas e recursos digitais disponíveis em diferentes dispositivos, como aplicativos de gravação de voz e de imagem, de produção de textos, além de saber unir uma imagem em movimento a um texto estático, ou usar *letterings* que aparecem flutuando e sobrepostos a uma imagem de fundo.

Por outro, é importante levá-los a refletir criticamente ou mesmo problematizar temas e situações que expressem problemáticas presentes na tessitura social, em âmbito local e global, como a evasão escolar, que suscitou um dos memes analisados. A nosso ver, esta sim pode e deve ser tarefa a ser desenvolvida pelos(as) docentes nas aulas de Língua Portuguesa, por meio do estudo de aspectos discursivos e argumentativos da linguagem e do desenvolvimento de estratégias e de conhecimentos sobre os processos de produzir sentidos (produção textual) e atribuir sentidos (leitura) tais como: i. perceber jogos de palavras e utilizar multissemioses para realizar propósitos comunicativos e interação com uma grande diversidade de interlocutores; ii. reconhecer referências e fazer inferências utilizando dados do contexto; iii. ativar conhecimentos de diversas ordens, relacionados à língua e a textos, e aqueles relativos ao mundo em geral; iv. identificar recursos tecnológicos e a produção de sentidos multissemióticos, analisando o papel que ambos exercem no processo de construção da argumentação.

Essas proposições levam-nos a crer que, no contexto contemporâneo, é grande a responsabilidade imposta à Educação Básica e, conseqüentemente, à formação docente, capacitando professores e professoras para que façam a diferença na formação de milhões de jovens brasileiros que têm na escola, muitas vezes, a única oportunidade de construir novos conhecimentos que lhes permitam alçar novas oportunidades de participação social, tanto na vida pessoal, na acadêmica, como na profissional.

É certo que o cenário educacional contemporâneo, somado ao novo perfil do estudante, um dos atores-chave do processo de ensino e aprendizagem, exige ações de várias ordens, sendo fulcral cuidar daquelas que envolvem diretamente a renovação do papel e da atuação do professor, ator-chave nesse processo, que se torna mediador na construção de novos conhecimentos, e não mais o único detentor de saberes, desempenhando a função de motivador do protagonismo dos estudantes.

Vale refletir, então, que estamos diante de um novo cenário educacional que demanda tanto renovação nos grandes objetivos da Educação Básica, o que já vem sendo proposto em diferentes documentos oficiais, como a BNCC (2018), envolvendo o protagonismo dos estudantes e a mediação do(a) professor(a) quanto transformações relativas a práticas didático-pedagógicas como a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e avaliação por pares entre outras.

Sendo assim, os cursos de formação docente, seja em nível de Graduação, Pós-Graduação Lato Sensu, ou mesmo aqueles promovidos pelas Redes e Organizações não

Governamentais ganham um importante papel e uma tarefa urgente: repensar as orientações na formação dos professores de Língua Portuguesa, transformando o caráter transmissivo e prescritivo em práticas reflexivas e colaborativas entre professores (Cadilhe; Garcia-Reis, 2017, p. 215-216), considerando o contexto em que se situa a escola, o perfil do estudante e as abordagens teórico-metodológicas envolvidas no ensino e aprendizagem de língua/linguagens.

Essa incumbência passa, necessariamente, pela adesão às bases teórico-metodológicas que considerem a língua de uma perspectiva sociocognitiva e interacional; os gêneros textuais em seus aspectos discursivos, situados em práticas sociais de linguagem, que envolvem os letramentos e multiletramentos; o caráter argumentativo presente nos mais diversos gêneros que circulam nas diferentes práticas e esferas sociais relativas ao uso das linguagens; além de acatar novos parâmetros, práticas e artefatos didático-pedagógicos, que preparem o professor para: i. lidar com um alunado multicultural, acostumado à diversidade e à interação propositiva; ii. conhecer textos/enunciados contemporâneos e uma multiplicidade de linguagens, semiose e mídias envolvidas na produção de sentidos; iii. familiarizar-se com as novas formas de produção, configuração e circulação de textos; iv desenvolver nos jovens habilidades de se engajar em diálogos difíceis, de negociar na diversidade e de refletir criticamente sobre informações e conteúdos que circulam nas diferentes mídias e redes sociais, como indicam os pesquisadores do Grupo Nova Londres GNL (Rojo, 2013). Esses parâmetros implicam a necessidade de desenvolver habilidades para reconhecer a dimensão argumentativa (Amossy, 2018) dos discursos e produzir discursos dotados de força argumentativa.

Muitas dessas premissas estão presentes em documentos oficiais que regem a educação no Brasil, não só as diretrizes curriculares para a formação de professores, como a Lei de Diretrizes e Base 9394/96 (atualizações em 2022 e 2023), Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e a CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação; assim como também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1997; 2001) e, mais atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Em relação este documento tanto normativo quanto norteador, vale destacar, mais uma vez, que entre as 7 Competências Gerais da Educação Básica propostas, três delas (4, 5 e 7) abordam o uso das linguagens, uso das TDIC e a argumentação como base de formação do estudante, relacionando-as ao protagonismo cidadão, pelo compartilhamento de informações e defesa de pontos de vista, envolvendo reflexão crítica, significativa e ética (Brasil, 2018).

Essa constatação nos permite considerar que é de grande responsabilidade da área de linguagens e do componente Língua Portuguesa desenvolver habilidades, que lhes são decorrentes, as quais envolvem práticas sociais de linguagem no âmbito da argumentação, em

diferentes campos de atuação social, no que diz respeito à produção textual em diversos gêneros que circulam na sociedade. Entendemos, assim, que a ampliação do conhecimento dos docentes relativo à produção textual e à argumentação, em diferentes gêneros, ganha destaque e não pode passar despercebido na formação de professores da Educação Básica.

Corroboram esse fato as expectativas das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente (2015) ao afirmarem que, relativamente ao uso da linguagem, os cursos devem garantir *a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação de professores* (Brasil, 2015, p. 5) e estabelecer um currículo que leve à *promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico* (Brasil, 2015, p. 5).

Sendo assim, acreditamos que urge reiterar para a formação docente aspectos teórico-metodológicos e práticas que orientem o trabalho de futuros professores para o desenvolvimento de aspectos interativos, participativos e argumentativos que o domínio da/s língua/linguagens pode agregar às experiências e vivências, reafirmando e ampliando as possibilidades de motivação de seus estudantes para a atuação ética na sociedade e de aprofundamento crítico e reflexivo das práticas juvenis já incorporadas por eles.

É durante o período da Educação Básica que as escolas, essas instituições que operam tanto a transição quanto resguardam a tradição, por meio da atuação renovada dos docentes, podem formar os futuros cidadãos de forma ética, democrática e crítico-reflexiva utilizando os recursos das TDCI, suas práticas e recursos já existentes e os que as pesquisas em Tecnologia ainda vão desenvolver, haja vista a rápida evolução da Inteligência Artificial (IA) e suas variadas funções.

Frente a essa realidade, destacamos o papel da educação e do professor como mediador, os quais ganham maior responsabilidade e importância para incluir nesses ambientes de entretenimento proporcionado pelas redes, e pelas mídias sociais e games, processos de participação ativa nas discussões relativas às questões sociais de sua comunidade, local ou global.

Nesse sentido, é preciso cotidianamente “reinventar a educação”, como propõem Morin e Diaz (2016), mudando profundamente o pensamento e o ensino. Afirmam os autores: *É preciso ao mesmo tempo, globalizar e desglobalizar, crescer e decrescer, desenvolver e envolver, conservar e transformar* (Morin; Diaz, 2016, p.14). A educação assim *transformada*, pode tornar possíveis as reformas da sociedade e da vida e o bom viver (Morin; Diaz, 2016, p.7).

Considerações finais

No presente trabalho, estabelecemos os objetivos de abordar e de refletir a formação docente para o ensino de Língua Portuguesa, assim como a formação discente, no contexto da contemporaneidade, considerando que o professor atua diretamente no ensino e aprendizagem de produção textual, para conscientizá-lo sobre a importância da argumentação em uma sociedade digital, em que as novas gerações já chegam à escola munidas de habilidades tecnológicas e afeitas a práticas interativas mediadas pelas TDIC.

O certo é que os estudantes das novas gerações passam longas horas em frente de telas, períodos, por vezes, maiores do que aqueles em que estão na escola. Aprisionados em algoritmos que determinam até o tema sobre o qual vão discutir, e que os leva a ficar imersos por semanas em uma mesma *trend*, como no caso da dancinha do iceberg que gerou o meme analisado, criam e compartilham conteúdos diversos, mas, quase sempre são reféns de redes sociais e estão presos a uma bolha que os distancia de situações interativas que desenvolvam, de fato, atitudes mais reflexivas e críticas sobre o que circula nos espaços da internet.

Nesse contexto, tendo em vista as perspectivas da BNCC (2018), que prevê a formação integral dos estudantes, capacitando-os à participação cidadã, à adoção de posicionamentos frente a questões sociais fundamentais e à produção de discursos engajados em causas voltadas à realidade local ou global, o docente, assumindo o papel de mediador do conhecimento, também precisa de uma formação que o leve a dar conta dessas novas práticas de interação social, marcadas por múltiplas semioses, como é o caso do meme, por exemplo, gênero que pode e deve ser incorporado às práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, por possuir uma força argumentativa que impele à adoção de determinado ponto de vista.

Concluimos, assim, que, embora as novas gerações, tanto de estudantes, quanto de professores, nascidos no contexto tecnológico, já dominem ferramentas tecnológicas e, conseqüentemente, práticas de linguagem multissemióticas, urge proporcionar-lhes uma formação crítica e reflexiva, que lhes permita tomar posicionamentos e defender pontos de vista que visem ao bem comum de toda a sociedade, local e global.

Referências

AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto, 2018.

ANGENOT, M. *Dialogues de sourds*. Traité de rhétorique antilogique. Paris: Mille et une nuits, département de la Librairie Artène Fayard, 2008.

BERGSON, H. *O Riso*. Ensaio sobre a significação da comicidade. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 16 abr. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 16 abr. 2023.

LINHA D'ÁGUA

CABRAL, A. L. T. Leitura de Textos Multimodais: simultaneidade e integração na construção dos sentidos. *Interseções Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais*. Centro Universitário Padre Anchieta Jundiá/SP Graduação e Pós-Graduação em Letras. Edição especial temática: texto, interação e multimodalidade, edição 10, ano 6, número 2, p. 89-106, nov. 2013. Disponível em: <http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/intersecoes/intersecoes.asp>. Acesso em 20 de abril de 2023.

CABRAL, A. L. T. Texto e Argumentação nas Redes Sociais: planos de texto, sequências textuais e estratégias linguísticas. In: FERREIRA, F. A.; LUDOVICE, C. A. P.; PERNAMBUCO, J. *O texto: processos, práticas, abordagens teóricas*. Franca: Unifran, 2016, p. 143-168.

CADILHE, A. J.; GARCIA-REIS, A. R. Letramentos na Formação de Professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. e FERREIRA, H. M. (Orgs.) *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 215-233.

DANBLON, E. *La fonction persuasive anthropologie du discours rhétorique: origines et actualité*. Paris: Armand Colin, 2005.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Orgs.). *A New Literacies Sampler*. Nova York: Peter Lang, 2007.

MORIN, E.; DIÁZ, C. J. D. *Reinventar a Educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. Tradução por Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athenas, 2016.

ROJO, R. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

ROJO, R. Novos Letramentos, Tecnologias, Gêneros do Discurso. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (Orgs.) *Gêneros entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 127-150.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; MELO, R. A arquitetura bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R.H.R. (Org.) *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 249-272.

SHIFMAN, L. *Memes in Digital Culture*. 1ª edição. Cambridge: The Mit Press, 2013

TOULMIN, S. E. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, [1958] 2001, 375p.

Artigo / Article

Ensino da argumentação: uma análise propositiva do gênero comentário online

Teaching argumentation: a propositional analysis of the online commentary genre

José Paulo Tavares Severo Júnior 

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil
josepauloufrpe@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-9150-1606>

Maria de Fátima Silva dos Santos 

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil
santosfatima382@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9865-0487>

Recebido em: 29/04/2023 | Aprovado em: 10/08/2023

Resumo

Este artigo objetiva examinar a ocorrência de relações discursivo-argumentativas em textos do gênero comentário *online* que são postados em redes sociais, paralelamente à reflexão sobre a abordagem da argumentação no ensino de Língua Portuguesa. Caracteriza-se como estudo exploratório, de natureza qualitativa e delimitado por pesquisa bibliográfica. O *corpus* de análise é composto por um post de notícia publicado no perfil do jornal *Estadão*, no *Instagram*, e pelos comentários reativos à postagem. Os resultados da análise indicaram a ocorrência de diferentes relações argumentativas nos comentários em que os enunciados são encadeados por articuladores textuais, o que sugere a importância do trabalho com os elementos linguístico-discursivos no ensino da argumentação, sobretudo em textos contemporâneos veiculados virtualmente.

Palavras-chave: Argumentação • Rede social • Ensino • Língua portuguesa • Instagram

Abstract

This article aims to examine the occurrence of discursive-argumentative relationships in written texts of the online commentary genre that are posted on social networks, parallel to the reflection on the argumentation approach in the teaching of the Portuguese language. It's characterized as an exploratory study,

of a qualitative nature and outlined by bibliographical research. The corpus of analysis is composed of a news post published on the profile of the newspaper Estadão, on Instagram, and the reactive comments to the post. The results of the analysis indicated the occurrence of different argumentative relationships in the comments in which the utterances are linked by textual articulators, which suggests the importance of working with linguistic-discursive elements in the teaching of argumentation, especially in contemporary texts conveyed virtually.

Keywords: Argumentation • Social media • Teaching • Portuguese Language • Instagram

Introdução

As inovações cibernético-tecnológicas do mundo globalizado têm engendrado transformações significativas na sociedade e no processo comunicativo. A globalização possibilitou uma maior comunicação em massa e o trânsito sistemático de informações entre diferentes áreas do conhecimento humano, bem como novos rituais de interação social na vida cotidiana.

Com a ascensão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a hiperconectividade dela decorrente, o papel da linguagem nesse contexto de transformações se manifesta sobremodo na produção de sentidos (Rojo; Barbosa, 2015). A necessidade de atribuir sentido configurou novas práticas de linguagem escrita, quer seja em relação ao suporte, quer seja no que tange aos gêneros discursivos, especialmente aqueles pertencentes à esfera do argumentar.

Ao argumentar em defesa de pontos de vista no ciberespaço, os sujeitos que integram esse ambiente virtual organizam seu discurso de modo a torná-lo lógico e, com isso, levar o interlocutor a seguir uma linha de raciocínio e a concordar com ela. Para tanto, se valem de uma série de mecanismos linguístico-discursivos que auxiliam na estruturação dos enunciados em textos através de sucessivos encadeamentos, conferindo-lhes uma direção argumentativa.

Considerando, portanto, essas reflexões iniciais, neste artigo voltamo-nos para a temática que diz respeito à argumentação em gêneros discursivos da cultura digital. Especificamente, objetiva-se examinar a ocorrência de relações discursivo-argumentativas em textos do gênero comentário *online* que são postados na rede social *Instagram*, com vistas a subsidiar didatizações voltadas ao trabalho com a argumentação em textos contemporâneos nas aulas de língua materna.

Tomamos por base teórico-metodológica as concepções bakhtinianas de língua/linguagem, interação e gêneros do discurso (Bakhtin, 1997; 2003), assim como as contribuições da Linguística Textual para a compreensão da noção de texto (Koch, 2020). Em relação à argumentação, baseamo-nos nas reflexões de Plantin (2008) e Koch (2011), como também na classificação proposta por Koch e Elias (2016) acerca dos articuladores textuais.

LINHA D'ÁGUA

Quanto ao gênero comentário *online*, este estudo apoia-se nas discussões ensejadas por Sal Paz (2013), Alves Filho e Santos (2013), Mendonça e Catelão (2017) e Santos (2018).

A fim de explicar sobre tais questões, o artigo está dividido em três partes: na primeira, apresentamos as principais bases teóricas que nos possibilitam discutir as relações entre linguagem, texto e argumentação; na segunda, respaldados pelas orientações preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), refletimos sobre o ensino da argumentação na leitura e na produção de textual de gêneros contemporâneos, como o comentário virtual; e, na terceira, analisamos as relações discursivo-argumentativas em comentários do *Instagram*, visando ilustrar possibilidades didáticas para o trabalho com o texto argumentativo.

1 Linguagem, texto e argumentação

Amparados na concepção de língua/linguagem como atividade sócio-histórica, cognitiva e interativa, entendemos que toda enunciação está situada no meio social que envolve o indivíduo e que o sentido, portanto, se produz de forma situada. Nessa concepção, defendida por Bakhtin/Volochínov (1997), rejeita-se a ideia de língua enquanto sistema estável e desvinculado de valores ideológicos, tomando-a como fenômeno interacional e dialético. Compreende-se, desse modo, que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas linguísticas, tampouco no psiquismo individual dos falantes. Logo, a sua substância é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada através das enunciações, o que caracteriza, pois, a realidade fundamental da língua (Bakhtin; Volochínov, 1997).

Assumir que a língua relaciona aspectos transcendentais ao sistema e que ela se manifesta por meio de textos materializados em situações concretas de interação implica reconhecer, por conclusão, que a comunicação linguística (e a produção discursiva em geral) não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas, palavras ou frases, mas sim em unidades maiores que constituem, no dizer de Marcuschi (2008), uma *unidade de sentido*.

No âmbito da investigação linguística, essa compreensão permitiu o surgimento dos estudos do texto, cuja origem motivou-se pelas inquietações em torno das perspectivas teórico-metodológicas adotadas para a análise da frase. Entre as várias concepções de texto que fundamentaram os estudos em Linguística Textual, destaca-se a concepção de base sociocognitiva-interacional, que propõe a ideia de texto como “[...] *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (Koch, 2020, p. 12, itálico da autora).

Nesse entrecruzamento, concebemos a argumentação como uma atividade essencial e constitutiva das mais diversas situações de interação discursiva em que se envolvem os sujeitos da linguagem, cujas visões de mundo, inevitavelmente, tendem a divergir. Desse modo, como assevera 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”.

Assim, é a divergência necessária entre posicionamentos em torno de uma dada questão que motiva a situação argumentativa, de modo que um dos fatores que possibilita o fenômeno da argumentação é a sua natureza interacional e dialógica. Em resumo, o contexto de interação responsável por criar as condições para o surgimento de posicionamentos distintos no entorno de uma questão é o que dá origem à situação argumentativa.

Com efeito, convencionou-se definir o “texto argumentativo” como aquele cuja principal característica é a defesa de uma ideia, hipótese, teoria ou opinião com o objetivo de convencer ou orientar o enunciatário para determinadas conclusões. A produção envolve não somente o emprego de recursos retóricos, a depender do gênero discursivo escolhido, mas também de recursos linguísticos responsáveis por organizar o texto, estabelecendo relações entre ideias e construindo, dessa forma, a sua argumentatividade. Em face do objetivo central, cabe-nos apresentar, a seguir, as categorias que serão contempladas na análise do *corpus*.

1.1 Articuladores textuais e argumentação

Uma das características da produção textual refere-se à articulação entre orações, períodos, parágrafos e sequências maiores, visto que a ligação entre essas partes contribui para que o texto seja compreendido como uma unidade de sentido. As marcas responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão são denominadas articuladores textuais, operadores de discurso ou marcadores discursivos.

De acordo com Koch e Elias (2016), os articuladores têm um importante papel no estabelecimento da coesão, da orientação argumentativa e da coerência, atuando em diferentes níveis textuais: no nível da organização global, em que explicitam as articulações das sequências maiores do texto; no nível intermediário, onde os encadeamentos ocorrem entre parágrafos ou períodos; e no nível microestrutural, em que indicam os encadeamentos entre orações e termos das orações.

Os articuladores textuais podem assumir diferentes funções, tais como: situar ou ordenar (no espaço e/ou no tempo) os estados de coisas do que é enunciado; estabelecer relações lógico-semânticas (causalidade, condicionalidade, disjunção etc.) entre os enunciados; introduzir comentários ora sobre a formulação do enunciado (como aquilo que se diz é dito), ora sobre a enunciação (o ato de dizer); e, por fim, sinalizar relações discursivo-argumentativas (Koch; Elias, 2016).

Com relação a essa última função, as autoras explicam que os articuladores discursivo-argumentativos determinam relações entre dois ou mais enunciados, encadeando-se o segundo sobre o primeiro, que é tomado como tema. Nesse jogo de relações, a diferenciação de enunciados em atos de fala particulares poderia ser percebida, por exemplo, quando proferidos

por locutores distintos. Abaixo, segue um quadro demonstrativo das principais relações discursivo-argumentativas e seus respectivos operadores.

Quadro 1. Principais relações discursivo-argumentativas

| RELAÇÕES DISCURSIVO-ARGUMENTATIVAS | ARTICULADORES |
|---|--|
| Conjunção (soma) | E, também, não só...mas também, tanto...como, além de, além disso, ainda, nem (= e não) |
| Disjunção argumentativa | Ou |
| Contração (oposição, contraste de argumentos) | mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, ainda que, apesar de (que) |
| Explicação ou justificativa | pois, porque, que |
| Comprovação | tanto que |
| Conclusão | portanto, logo, por isso, por conseguinte, consequentemente, então |
| Comparação | menos...do que, mais...do que |
| Generalização/extensão | Aliás |
| Especificação/exemplificação | por exemplo, como |
| Correção/redefinição | ou seja, isto é, ou melhor |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Koch e Elias (2016, p. 132-140).

Os articuladores determinam também a orientação argumentativa do enunciado que introduzem, já que existem enunciados cujo traço constitutivo é o de serem empregados com a intenção de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão, em detrimento de outras (Koch, 2011). Em razão disso, esses articuladores são chamados também de operadores argumentativos, uma vez que as relações que estabelecem são de ordem pragmática, retórica e argumentativa.

A rigor, a interação social por meio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Dotado de faculdades racionais e vontade, o indivíduo constantemente avalia, julga, critica, forma juízos de valor e, por intermédio do que diz (na fala ou na escrita), tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que ele compartilhe de suas opiniões. Logo, consoante a Koch (2011),

É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade (Koch, 2011, p. 17, negrito da autora).

Em suma, a argumentação é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige que o sujeito que argumenta construa, mediante um ponto de vista racional e com finalidade persuasiva, um raciocínio a partir de experiências individuais e sociais, em situações discursivas temporal e espacialmente delimitadas.

Se na escrita convencional a articulação marcada por articuladores pode não garantir – embora contribua para – a unidade de sentido do texto, inclusive com implicações na sua orientação argumentativa com a expansão da tecnologia, encontram-se formas de composição textual cada vez mais heterogêneas e maleáveis, sobretudo em razão da frequência, rapidez e criatividade atreladas à escrita realizada na internet, notadamente nas redes sociais e nas mensagens instantâneas de texto.

Essa maleabilidade advinda da popularização dos aparatos tecnológicos tem reflexos no uso social dos gêneros discursivos, alguns dos quais surgiram a fim de propiciar ainda mais interação no ciberespaço, ao passo que outros foram acrescidos de características em função das novas mídias. Por isso, gêneros que têm por função emitir opinião apresentam um potencial participativo considerável, na medida em que objetivam influenciar possíveis leitores.

As características do mundo globalizado demandam uma educação cada vez mais direcionada à formação cidadã dos aprendizes. Tal fato, por sua vez, faz-nos questionar o ensino de argumentação na contemporaneidade, o qual apresenta, a nosso ver, uma considerável necessidade de ressignificação e aprofundamento, especialmente quando discutimos políticas públicas e ações em nível nacional, tais como as que se concretizam em orientações e diretrizes curriculares.

Nessa linha, como afirmam Alves Lima e Santos (2022), 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. No caso do componente língua materna, os professores seriam plenamente capazes de desenvolver a argumentação junto aos educandos, abarcando a competência linguístico-textual e os demais elementos integradores do ato de argumentar.

2 O ensino da argumentação na leitura e na produção textual

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem – já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) – segundo a qual a linguagem é um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes e nos diferentes momentos históricos.

Nesse sentido, o documento defende a centralidade do texto como unidade de trabalho, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e “o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (Brasil, 2018, p. 67). Isso significa que o ensino de língua portuguesa precisa ocorrer de modo contextualizado e articulado aos seus usos sociais.

Essas breves considerações sobre as concepções teóricas adotadas pelos documentos oficiais já nos fornecem elementos para refletir sobre o papel do ensino da argumentação nas aulas de língua portuguesa, especialmente se colocamos em pauta um ensino que promova a

competência linguístico-discursiva dos aprendizes, com vistas à sua inserção na cadeia de produção dos discursos que circulam socialmente.

Com efeito, sempre que alguém se dispõe a usar a língua, independentemente do gênero discursivo escolhido e das circunstâncias sócio-históricas em que se encontre, o faz com alguma intenção, com algum objetivo. Por essa razão, como assinala Nascimento (2012), a argumentação faz parte da nossa vida diária enquanto falantes de uma língua historicamente situados.

Em vista disso, é importante refletir sobre o papel que é atribuído ao estudo da argumentação na escola, especialmente no que se refere ao ensino de língua materna nos três eixos anteriormente assinalados. Conforme orienta a BNCC para o Ensino Fundamental-Anos Finais, aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, como nos campos jornalístico-midiático. Desse modo,

[...] no primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, **comentar**, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática (Brasil, 2018, p. 136, negrito nosso).

Entre os chamados gêneros opinativos do campo jornalístico-midiático, encontram-se gêneros que têm por função estabelecer um diálogo entre o veículo midiático e o leitor. Eles são, do ponto de vista pedagógico, mais propícios para desenvolver a habilidade da argumentação, devido às explícitas estratégias argumentativas e em razão da sua própria função sociodiscursiva, qual seja, emitir e defender um posicionamento a respeito de uma questão mediante argumentos capazes de influenciar seu interlocutor.

Nesse contexto, os alunos podem enfrentar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem das estratégias argumentativas retóricas, como não conseguir identificar um assunto, um ponto de vista ou argumentos favoráveis e contrários a um posicionamento (Nascimento, 2012). Essa distinção é básica para qualquer trabalho com a argumentação e deve ser trabalhada desde as séries iniciais, a fim de evitar que os estudantes avancem nas séries escolares e se insiram em outras esferas sociais com defasagens na compreensão de textos argumentativos.

Contudo, um equívoco que influencia negativamente no ensino desse fenômeno linguístico diz respeito à preferência dada por muitos professores e autores de livros didáticos às estratégias retóricas, desconsiderando o papel dos elementos linguísticos no processo de argumentação (Nascimento, 2012). Sendo assim, é desejável, do ponto de vista pedagógico, refletir acerca das funções exercidas por esses elementos linguístico-discursivos na articulação e na orientação argumentativa dos textos.

3 O gênero comentário online

Amparados em Marcuschi (2008), aderimos à tese de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto, posto que toda a manifestação verbal ocorre em textos realizados em gêneros. Em vista disso, dentre as várias tendências no tratamento dos gêneros textuais/discursivos, assumimos a linha bakhtiniana fundada na perspectiva sócio-histórica e dialógica.

Para Bakhtin (2003), existe um vínculo intrínseco entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. O emprego da língua efetua-se através de enunciados – caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional – que refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera ou campo de atuação humana. Assim, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (Bakhtin, 2003, p. 262, itálico do autor).

O comentário *online*, comentário de leitor ou comentário digital é o gênero interativo prototípico das chamadas “novas mídias”, terminologia que reúne diferentes manifestações jornalísticas virtuais (jornais, *weblogs*, redes sociais, entre outros) advindas da cibercultura (Sal Paz, 2013), manifestada a partir do uso da rede de computadores e de outros suportes tecnológicos, como o smartphone. Nesses espaços, o leitor sente-se motivado a responder conforme suas intenções e as regras de uso desse gênero em diferentes meios digitais.

De acordo com Bakhtin/Volochínov (1997), o enunciado constitui a real unidade da comunicação discursiva, ou seja, a produção de sentidos é resultado de enunciados efetivamente ditos, o que implica na pluralidade ou multiplicidade de vozes presentes nos textos que, por sua vez, estão fundamentados em outros. Assim, o enunciado responde ao já dito, ao mesmo tempo em que suscita os mais variados tipos de respostas (adesões, refutações, questionamentos, apoio, crítica, ironia etc.).

Com efeito, o gênero comentário digital apresenta uma construção dialógica, no sentido de que remete a discursos anteriores e de que os comentadores interagem ao se posicionarem com textos que podem servir como réplica ou tréplica, por meio de um posicionamento convergente, divergente ou complementar. Em outras palavras, as relações de interação nesse gênero revelam uma grande intensidade de relações dialógicas dentro e fora da cadeia discursiva (Sal Paz, 2013).

Em relação ao autor e ao leitor presumido, Mendonça e Catelão (2017) distinguem entre “autor-leitor” (quem produz o texto deflagrador das réplicas) e “leitor-comentador”, entendendo o primeiro como o sujeito que desencadeia a participação dos diversos leitores (inclusive o leitor-comentador). Anteriormente à publicação de determinada informação, a qual independe dele para existir, o jornalista realiza a leitura e redige o texto a ser publicado, de modo que seu posicionamento – que muitas vezes segue a ideologia da instituição que

representa – introduz as participações do público. Quando a informação é emitida, ela salta aos olhos do leitor-comentador pelo ponto de vista adotado pelo autor da publicação.

O “leitor-comentador” é responsável pelo “comentário ativador” e pelo “comentário secundário”. Apesar de estar no singular, essa nomenclatura identifica dois sujeitos que agem, a princípio, com objetivos diferentes, mas de maneira similar. O leitor-comentador é quem ativa a participação de outros leitores da notícia e, assim, indica um tema passível de discussão. Ele também pode atuar como produtor de um comentário secundário, seja referente à discussão que iniciou, seja sobre outra que lhe interesse (Mendonça; Catelão, 2017).

Entendido como um domínio de sentido, o conteúdo temático relativo ao comentário *online* é caracterizado pela necessidade social de manifestação da opinião pública na esfera jornalística, o que pode abarcar pontos de vista sobre diversos temas (atualidades, entretenimento, fatos relevantes sobre política, economia, relações internacionais etc.) (Alves Filho; Santos, 2013).

No plano composicional, conforme Sal Paz (2013), é um gênero curto cuja estrutura alude a uma fala ou interação espontânea e informal, e sua recepção é imediata pelo fato de o co-enunciador estar ausente durante a produção discursiva. Na seção de abertura, frequentemente abre *in medias res*, pois se pressupõe o conhecimento mútuo e compartilhado do assunto. No corpo, podem ser reconhecidos os elementos de submissão a uma mensagem prévia, exposição de um ponto de vista e apelo a outros membros da comunidade por meio de marcas que o enunciador estabelece a partir das zonas de mudança de turno.

Outrossim, a composição é diretamente influenciada pelo aspecto dialógico inerente ao gênero, pois há a referência a outros discursos externos que integram dialogicamente a voz dos comentadores e esses, por sua vez, replicam a notícia, outros comentadores, personagens da notícia, o portal, além de outras possibilidades, o que implica diferentes destinos para as réplicas. Dessa maneira,

[...] podemos dizer que no uso real da língua, a forma composicional do gênero comentário *online*, constituída de uma sequência de comentários, permite ao comentador a sua inserção em qualquer ponto da cadeia comunicativa, replicando não apenas a notícia, mas qualquer outro comentador. Essa mobilidade da forma contribui para que os enunciadores (comentadores) manifestem suas apreciações valorativas de divergência ou de convergência não apenas sobre a notícia, mas também sobre comentários que já são apreciações de outros leitores (Alves Filho; Santos, 2013, p. 89).

Por fim, quanto ao estilo, brevidade e condensação podem ser consideradas suas características marcantes, seguidas da clareza, tom coloquial, força e originalidade. É recorrente também o uso de metáforas, ironias, eufemismos, paralelismos, humor, perguntas retóricas, hipérboles, citações multimodais (compartilhamento de links) e reformulações amplificadoras. Às vezes, pode-se incorrer em imprecisões de expressão e imprecisões na estruturação das frases (Sal Paz, 2013).

Ao difundir opiniões, o comentário expressa ideologias e, conseqüentemente, coloca-se ao lado ou em oposição ao poder estabelecido. Nesses espaços de discussão, o enunciador se posiciona como intérprete voluntário da sociedade e de seus interesses, razão pela qual chega a aconselhar condutas aos governantes, sugerir medidas à administração e propor caminhos alternativos aos dirigentes das diferentes instituições sociais. Nesse caso, o comentador julga que o que ele propõe é o mais conveniente para as demandas do seu grupo (Sal Paz, 2013).

No âmbito jornalístico, o espaço para a produção de comentários enriquece o potencial informativo (crítico-analítico) da notícia, haja vista que o comentador lança mão de informações não contempladas na notícia, além de externar suas valorações apreciativas e pontos de vista acerca dos acontecimentos noticiados, influenciando também o ponto de vista de outros leitores (Santos, 2018).

Logo, sendo um gênero manifestador de opinião na esfera jornalística, o comentário atua no sentido de responder a um posicionamento cultural da mídia, que visa incentivar a participação responsiva de todos os leitores por meio das opiniões manifestadas sobre as informações veiculadas, permitindo a participação política, o engajamento e a atuação democrática.

3.1 Análise de comentários online

Nesta subseção, examinamos as relações discursivo-argumentativas em textos do gênero comentário *online* da rede social *Instagram*. Os comentários analisados tiveram como origem um post de notícia, publicado pelo jornal *Estadão*, que trata das declarações favoráveis à legalização do aborto no Brasil concedidas pelo então ex-presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Abaixo, apresentamos a imagem da publicação, ocorrida em 6 de abril de 2022 no perfil do jornal.

Figura 1. Imagem do post do *Estadão* (@estadao)



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CcBHCmzMW6I/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

Em 14 de abril de 2022, data de coleta dos dados, havia 3.164 comentários registrados na publicação. Seleccionamos, contudo, apenas os comentários que indicassem a ocorrência de possíveis relações argumentativas com o emprego de articuladores e aqueles em que, mesmo não havendo o emprego desses articuladores, ainda assim integrassem a cadeia discursiva, totalizando onze comentários. Posteriormente, os dados foram anonimizados e transcritos do mesmo modo como foram produzidos pelos internautas.

Cada comentário ativador foi numerado sequencialmente e identificado por meio das letras CA, ao passo que as respostas a comentário foram identificadas pelas letras CR e pela numeração indicativa da ordem de sua postagem na cadeia, seguidas do comentário a que respondem (iniciado pelo símbolo @). Finalmente, destacamos os articuladores empregados em cada comentário.

Quadro 2. Sequência de comentários 1

CAI. Aposto como a irmã da igreja rica faz um aborto numa clínica particular sem sofrer nada de nada, e depois tá nas redes senso contro o aborto.

CR1.1 (@CAI). também conheço situações assim... **Por isso** sou a favor da descriminalização do aborto. Eu não abortaria. **Mas** nessas decisões precisamos pensar no todo.

CR2.1 (@CAI). se uma pessoa for realmente evangélica ela jamais fará um aborto, independentemente do motivo, **pois** acreditamos que abortar e o mesmo que matar, e não temos o direito de fazer isso

CR3.1 (@CR2.1). **mas** vc não pode obrigar a pessoa a pensar como vc, nem todos são evangélicos

CR2.2 (@CR3.1). eu obriguei alguém a pensar como eu? Eu só respondi o comentário acima que dizia mentiras acerca dq eu penso, não distorça o que eu disse

CR3.2 (@CR2.2). vc interpretou errado o meu comentário. O que eu quis dizer foi que as decisões de Estado não podem sofrer interferência de cunho religioso, **pois** no Brasil o Estado é laico, **ou seja** nem todo mundo é evangélico, entendeu agora?

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CcBHCmzMW6I/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

No comentário ativador, o sujeito produtor é um leitor-comentador, pois é quem estimula a participação de outros leitores e introduz um tema secundário que se relaciona ao tema principal do post. O tópico levantado é o posicionamento da mulher e a influência da religião no debate sobre o aborto, constituindo uma réplica no plano da interdiscursividade, ou seja, a outros discursos que perpassam o tema do texto deflagrador.

As réplicas que seguem ocorrem no plano interlocutivo, visto que há comentários cujas respostas são direcionadas tanto ao comentário ativador como a outras réplicas da mesma sequência. Desse modo, a forma composicional de todo o agrupamento é influenciada pelas relações dialógicas entre os enunciados, bem como pelo conhecimento mútuo sobre o assunto que é evidenciado na abertura de cada comentário, evitando, assim, tangenciamento ou fuga ao tema, seguido da exposição de pontos de vista.

O estilo dos comentários é marcado por um tom coloquial que remete à oralidade, pela redução de determinados vocábulos a nível ortográfico, como também pela objetividade refletida na estruturação das frases. Na superfície textual, os articuladores sinalizam relações discursivo-argumentativas de conjunção ou soma, conclusão, contração ou oposição, justificativa e redefinição do ato de fala.

Com efeito, em CA1, o operador de soma *e* liga dois enunciados cujos argumentos apontam para uma mesma conclusão. O argumento contido no primeiro enunciado afirma que há mulheres religiosas com boa condição financeira que lhes permite o acesso ao procedimento do aborto de forma segura – oferecido em clínicas onde os serviços atendem aos padrões médicos mínimos necessários – sem o risco de complicações graves ou morte, além de implicações penais.

No segundo enunciado, argumenta-se que, apesar de realizarem o aborto seguro, tais mulheres se manifestariam nas redes sociais contrariamente à prática do aborto. Essa relação de conjunção entre os dois enunciados marcada pelo emprego do articulador aponta para uma conclusão não explícita e que revela uma opinião: de que a “irmã da igreja rica” contrária à prática não deveria negá-la a outras mulheres, especialmente as mais pobres.

Em CR1.1, o primeiro enunciado expressa uma concordância implícita através do operador *também*, seguido por um segundo de valor conclusivo introduzido pelo operador *por isso*. Assim, mesmo não desenvolvendo o argumento que induz à conclusão, uma vez que ele consta no comentário ativador, o segundo enunciado expressa um ponto de vista favorável à descriminalização do aborto.

Na mesma réplica, constata-se uma oposição ou contraste de argumentos, em que a orientação argumentativa de um terceiro enunciado contrapõe-se à orientação do seguinte, que é iniciado pelo articulador *mas*. A relação de contração identificada opõe uma decisão de natureza individual (privado) a uma decisão com implicações na coletividade (público).

Já em CR2.1, tem-se a exposição explícita de um ponto de vista que é justificado no segundo enunciado por meio do marcador *pois*. Para a tese de que mulheres verdadeiramente evangélicas não devem praticar o aborto, independentemente do motivo, justifica-se que essa prática equivale ao homicídio, ação condenável segundo os princípios legais e cristãos.

Em CR3.1, entendemos que o enunciado introduzido por *mas* não se contrapõe ao anterior para estabelecer uma relação de oposição no mesmo comentário. Na verdade, o emprego do operador sinaliza uma discordância em relação à réplica anterior. A discordância é justificada no enunciado seguinte, onde não houve emprego de articuladores, mas cuja relação de justificativa é possível inferir a partir da posição dos constituintes linguísticos e do contexto: não se pode obrigar as pessoas a pensar em termos religiosos, [*pois*] no Brasil nem todos são evangélicos.

Tal relação de justificativa, não marcada textualmente, é retomada e reformulada na tréplica CR3.2, quando se argumenta que “as decisões de Estado não podem sofrer interferência de cunho religioso, pois no Brasil o Estado é laico, ou seja nem todo mundo é evangélico”. O marcador *ou seja* reforça o comprometimento com a verdade veiculada no primeiro enunciado: sendo o Brasil um país onde o Estado é laico – que pressupõe a exclusão da influência religiosa nas decisões políticas –, nem todos são evangélicos e, portanto, as ações de Estado não devem sofrer interferência de cunho religioso, tese central do comentário. Analisemos essas e outras relações em uma nova sequência de réplicas.

Quadro 3. Sequência de comentários 2

CA2. Perfeito! O que precisa ser entendido é que o aborto rola solto de forma ilegal, matando mulheres ou ferrando o útero delas (detalhe, mts das vezes são forçadas por seus "homens" a fazer isso) , ao menos com a legalização isso será feita de uma forma mais responsável.

CRI.1 (@CA2). até porque é muito **mais** fácil legalizar o assassinato dos inocentes **do que** atacar os reais problemas, né?

CA2.1 (@CRI.1). o real problema na maioria das vezes é o cara com "alergia" a camisinha **ou** o que fala que "vai gostar fora" ... Temos educação sexual nas escolas? essa seria uma excelente prevenção junto com os pais ensinando os filhos a serem responsáveis, **mas** estamos distantes disso, né? e aí o que fazer com essa super população que temos e todas essas crianças que são abandonadas ou negligenciadas? o problema é que vocês só olham para o feto, já trabalhei em abrigos e sei o que essas crianças passam.

CRI.2 (@CA2.1). **então** você concorda comigo. As raízes do problema são bem bembem outras. Não precisamos nem entrar no debate sobre assassinato de inocentes. Vamos onde todos concordam primeiro: educação sexual, melhoria de saneamento básico, acesso às informações, etcetcetcetc mil etc antes de abortar uma criança.

CR2 (@CA2). entendo seu ponto de vista e concordo com a maioria dos seus argumentos. **Mas** eu não acredito que abortar seja a solução sabe? Quando a sociedade se empenha em algo as coisas não funcionam a tão longo prazo. **Por isso** falo das políticas públicas, **que** integrando família, escola e comunidade pra ter mais campanhas, diálogo, etc, com jovens e crianças a respeito disso não precisaríamos ter tantos abortos, **porque** não teríamos tantas mulheres nessa situação, pra não haver **nem** gravidez indesejadas e famílias desestruturadas e **nem** abortos também. Parece algo muito utópico **porque** a falta de vontade das autoridades em investir na vida das pessoas é gigantesca. **Então** é melhor dizer acabem com a vida de um indefeso e vida que segue.

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CcBHCmzMW6I/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Na sequência 2, o leitor-comentador ativa a participação de um segundo leitor do post e replica o texto-fonte, como observado na expressão adjetivadora “Perfeito!” que inicia o comentário, indicando concordância com o ponto de vista apresentado no texto. O internauta problematiza a ocorrência frequente de abortos clandestinos e suas consequências para a saúde da mulher e, em seguida, apresenta sua opinião de que a legalização do aborto permitiria a realização do procedimento de maneira mais segura e responsável.

A interlocução ocorre apenas entre dois leitores-comentadores: um que replica o comentário principal e outro que atua como produtor de comentário secundário referente à discussão que iniciou. Vê-se que os comentários abrem *in media res*, pois se relacionam a mensagens prévias no seu desenvolvimento.

No plano do estilo, a coloquialidade, as aproximações com o discurso oral (*detalhe..., né?, e aí..., bem bem bem..., etc etc etc etc mil etc*), além da ironia que exprime um tom argumentativo, constituem aspectos que imprimem força e originalidade aos comentários dessa sequência. As relações argumentativas indicam comparação, disjunção argumentativa, contração, conclusão, explicação/justificativa e conjunção.

Em CR1.1, o termo comparante e o termo comparado denotam um comparativo de superioridade a partir de uma pergunta retórica. O termo comparado é a legalização do aborto, enquanto o termo comparante é a solução dos problemas que, inferindo-se do ponto de vista do comentador, poderiam evitar a gravidez não planejada. Nesse comentário, a relação comparativa possui caráter altamente argumentativo, pois é constituída tendo em vista uma conclusão contra a qual se pretende argumentar, ou seja, a legalização do aborto.

Na réplica seguinte, CA2.1, dois atos de fala expressam orientações discursivas diferentes. O emprego do *ou* encadeia dois enunciados que poderiam ser proferidos por locutores distintos:

Locutor 1: *o real problema na maioria das vezes é o cara com "alergia" a camisinha [...]*

Locutor 2: *ou o que fala que "vai gostar fora"...*

Nesse caso, o segundo ato de fala busca provocar o leitor para levá-lo a modificar a sua opinião ou aceitar a opinião contida no primeiro, cujo problema ali mencionado poderia ser solucionado, segundo o usuário, por meio da educação sexual no contexto familiar e escolar. Ainda assim, o autor reconhece que se trata de uma solução distante, como é possível observar na orientação argumentativa do enunciado introduzido por *mas*.

Na tréplica CR1.2, o operador *então* inicia um enunciado de valor conclusivo em relação ao ato de fala do comentário-réplica anterior (em que houve a proposição de medidas para enfrentar “as raízes do problema”), e com isso também induz o interlocutor a modificar sua opinião favorável à legalização do aborto.

No comentário que encerra a sequência, CR2, verificamos uma variedade de operadores empregados pelo comentador para articular o texto. Inicialmente, prevalece a orientação argumentativa do enunciado iniciado por *mas*, que insere o ponto de vista do enunciador (o aborto não é uma solução), embora compreenda a opinião e concorde com a argumentação do seu interlocutor no primeiro enunciado. Na sequência, argumenta que o empenho da sociedade para solucionar determinados problemas não necessariamente apresenta resultados apenas a longo prazo e, em seguida, emprega um enunciado de valor conclusivo em relação ao ato de fala anterior através do operador *por isso*.

O texto progride ao propor soluções para o problema apontado, como o desenvolvimento de políticas públicas, sendo que o esclarecimento acerca dos seus desdobramentos se dá a partir do uso do *que*, articulador que explica a ideia iniciada na primeira oração. As implicações da solução apontada resultariam na redução do número de abortos,

informação explicada no enunciado posterior pelo operador *porque*. O emprego da locução conjuntiva *nem...nem* liga dois enunciados que apontam para a mesma conclusão: as políticas públicas colaborariam para não haver nem gravidez indesejada e famílias desestruturadas nem abortos.

No enunciado seguinte, em que se argumenta ser uma solução aparentemente utópica, observamos uma orientação discursiva oposta àquela desenvolvida anteriormente e que pode ser compreendida como uma relação de oposição, apesar de não haver um operador que marque essa relação (porém, todavia, entretanto etc.). Por fim, os operadores *porque* e *então* sinalizam, respectivamente, a justificativa para as dificuldades da implantação das medidas preventivas apontadas (falta de vontade das autoridades); e a conclusão resultante da inação política, ou seja, o incentivo à prática do aborto.

3.2 Algumas ponderações à luz das análises

Os resultados da análise requerem algumas considerações. Os comentadores são sujeitos falantes situados sócio-historicamente – usuários das novas mídias na era da cibercultura que se apresentam como intérpretes da realidade social e política na qual se inserem. Eles interagem entre si em uma situação real de uso da linguagem, isto é, a tomada de posição frente aos fatos noticiados pela mídia, e isso implica reconhecer a natureza dialógica dos enunciados que exprimem tais posicionamentos.

A manifestação linguística desses sujeitos ocorre por meio de textos que demandam, na sua produção e recepção, além do conhecimento das marcas linguísticas de organização interna, a mobilização de conhecimentos extralinguísticos para a constituição da unidade de sentido, posto que as enunciações se situam num contexto sócio-histórico específico. Tal constatação não poderia passar ao largo das reflexões voltadas ao ensino.

O trabalho com os gêneros argumentativos costuma ser pouco desenvolvido durante o Ensino Fundamental, pois é comum supor que o aluno precise alcançar um grau de reflexão e abstração para desenvolver a habilidade argumentativa, o que ocorreria apenas a partir do Ensino Médio. Assim, motivados por uma práxis pedagógica sustentada pela ideia de linearização textual (narração, descrição e dissertação), muitos professores de língua materna privilegiam o ensino de textos narrativos e descritivos em detrimento das capacidades argumentativas do aluno.

Essas práticas, no entanto, vão de encontro aos estudos das últimas décadas que resultaram na elaboração de documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A base teórica desses documentos ancora-se numa perspectiva sociocognitivo-interacionista, a partir da qual propõe-se um ensino-aprendizagem capaz de criar condições para a participação dos estudantes em práticas de linguagem que favoreçam a argumentação.

As situações concretas em que estamos inseridos requerem o desenvolvimento de práticas letradas. Isso significa que não é suficiente apenas dominar o código alfabético e as regras gramaticais, mas também saber articular habilidades e competências, saberes conceituais, atitudinais e procedimentais, além das tecnologias emergentes. Em muitas dessas situações, deparamo-nos com opiniões diversas e, nesse contexto, a argumentação é uma competência fundamental para o desenvolvimento da formação cidadã.

No século XXI, as demandas sociais que suscitam a defesa de um posicionamento ampliaram-se. Portanto, um desafio aos estudiosos da argumentação é e será a construção de propostas de ensino coerentes com as exigências sócio-históricas de nosso tempo, de modo que o ensino da argumentação esteja ancorado na prática social vivencial e não simulada, dando oportunidade do estudante, que é um ser social e histórico, de assumir-se como sujeito com identidade cultural.

Considerações finais

As reflexões teóricas aqui desenvolvidas apontaram para a relevância de experiências pedagógicas focadas na argumentação. A análise proposta reitera a posição de que os mecanismos linguístico-discursivos não apenas garantem a ligação entre os segmentos textuais de modo a facilitar a sua clareza, progressão tópica e organização interna; como também favorecem as habilidades argumentativas de sujeitos imersos em ambientes digitais cada vez mais interativos.

Ao reconhecer que os articuladores textuais atuam como encadeadores de enunciados distintos, estabelecendo relações específicas entre eles, selecionamos um *corpus* a partir do qual fosse possível examinar a ocorrência dessas relações em textos do gênero comentário *online*, pertencente à esfera jornalística. Para a consecução do objetivo proposto procedemos a um estudo exploratório por meio de pesquisa bibliográfica, visando fundamentar teoricamente a nossa análise, cujos dados ainda são parciais devido à necessidade de complexificação teórica e de verificação de alguns resultados em um *corpus* mais alargado.

Em se tratando do ensino de língua, especificamente no eixo de leitura, cabe a abordagem de textos reais do cotidiano que demandem do aluno a mobilização de conhecimentos extralinguísticos para a constituição da unidade de sentido, posto que toda enunciação se situa num contexto sócio-histórico específico, como demonstrado pelo texto deflagrador dos comentários analisados.

Além disso, acreditamos ser de fundamental importância o trabalho com elementos linguísticos que favoreçam a argumentação em textos escritos nas mídias digitais. A articulação entre os segmentos textuais é uma característica fundamental da produção escrita e configura-se como um fator que contribui para a coerência, para a progressão do texto e sua orientação argumentativa.

Por fim, pode-se dizer que a produção escrita típica das redes sociais permite-nos observar as práticas textuais e interacionais existentes nesses ambientes a partir de um olhar mais minucioso, buscando tratar tais fenômenos mediante preceitos teóricos que deem conta das variadas possibilidades de manifestação da argumentação nos mais diversos espaços comunicativos do mundo contemporâneo.

Referências

- ALVES LIMA, S. F.; SANTOS, Y. A. B. O ensino de argumentação na Argentina e no Brasil: aproximações e distanciamentos em diretrizes curriculares. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 77-99, 2022. DOI: <http://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v35i2p77-99>.
- ALVES FILHO, F.; SANTOS, E. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 78-90, abr./jun., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n2p78>. Acesso em: 09 abr. 2022.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- KOCH, I.V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- KOCH, I.V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, G. P.; CATELÃO, E. M. Autor e leitor preferencial no gênero comentário online. *Ribanceira*, v. v.1, p. 57-73, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/ribanceira/article/view/1202>. Acesso em: 09 abr. 2022.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Gêneros textuais, argumentação e ensino. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). *A didatização de gêneros no contexto da formação continuada*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012a.
- PLANTIN, C. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.
- SAL PAZ, J. C. S. Comentário digital: gênero medular delas prácticas discursivas de la cibercultura. *Caracteres*, v. 2, n. 2. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4515511>. Acesso em: 31 mar. 2022.
- SANTOS, E. P. *O gênero comentário online: um enfoque axiológico-dialógico do estilo*. 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

LINHA D'ÁGUA

Artigo / Article

Argumentação em perspectiva discursiva: implicações para o ensino

Argumentation from a discursive perspective: implications for teaching

Eduardo Alves Rodrigues 

Universidade Estadual de Campinas, Brasil
eduardoar76@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6818-6647>

Carmen Lucia Hernandes Agustini 

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
carmen.agustini@ufu.br
<https://orcid.org/0000-0001-5504-3911>

Recebido em: 28/03/2023 | Aprovado em: 26/07/2023

Resumo

Neste artigo, objetivamos, a partir do quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso de filiação pecheutiana, realizar uma experimentação teórico-analítica sobre a concepção de argumentação e, assim procedendo, apresentar consequências para o trabalho com texto(s) no processo de ensino da argumentação. Para tanto, de início, trabalhamos um modo de inscrição da concepção de argumentação na Análise de Discurso e, na sequência, analisamos uma seleção de textos, a fim de expor um modo discursivo de ensinar argumentação no trabalho com texto(s). Com base nesse trabalho e nas análises, compreendemos que o ensino de argumentação, na perspectiva discursiva, requer tanto do professor quanto do aluno a exposição a um tipo de trabalho com o texto no qual possam experimentar, se colocar corpo a corpo com a linguagem, de tal modo a deslocarem-se da função comunicativa do texto para o seu funcionamento estruturado pelo trabalho simbólico da ideologia.

Palavras-chave: Argumentação • Ensino • Discurso • Texto • Ideologia

Abstract

In this article, within the theoretical-methodological framework of Pecheutian Discourse Analysis, we aim to carry out a theoretical-analytical experiment on the conception of argumentation and, in doing so, present consequences for working with text(s) in the process of argumentation teaching. Initially, we endeavored to integrate the concept of argumentation into Discourse Analysis; then, we analyzed a selection of texts to expose a discursive approach teaching

argumentation when working with text(s). Based on this work and on the analyses, we contend that the teaching of argumentation, from a discursive perspective, requires both the teacher and the student to be exposed to a type of work with the text in which they can experiment to relate themselves in a hand-to-hand way with language, in such a way as to move from the communicative function of the text to its functioning structured by the symbolic work of ideology.

Keywords: Argumentation • Teaching • Discourse • Text • Ideology

Introdução

O propósito deste texto é o de realizar, no interior do quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso de filiação pecheutiana (AD), uma experimentação teórico-analítica da concepção de argumentação e, assim procedendo, apresentar consequências para o ensino de argumentação no trabalho com texto(s). Essa experimentação consistiu em mobilizar os fundamentos da AD, incluindo trabalhos já realizados em torno da concepção de argumentação. Assim procedendo, foi possível produzir uma compreensão discursiva dessa concepção e analisar o funcionamento da argumentação em um arquivo estabelecido para tal finalidade, qual seja, compreender como a argumentação funciona discursivamente nesse arquivo.

Esse arquivo, por sua vez, é constituído de diversas textualidades¹ que significam, de algum modo, a luta de classes no seio da vida social. Para esse trabalho, selecionamos, desse arquivo, três textos, discriminados na seção “um rolezinho pelo ensino da argumentação”, que tematizam essa luta a partir do acontecimento denominado rolezinho. Esse é um tema que retorna, com certa frequência, ao debate social como acontecimento que pode tensionar o estado da luta de classes. Essa tensão, como ficará visível na leitura desse trabalho, costuma ser dissimulada sob a aparência de uma questão de segurança social e, por isso, é frequentemente reduzida à interdição ou não da circulação de pessoas, notadamente adolescentes de periferias, em certos espaços, como *shopping centers*.

Em função disso, pode se configurar como tema de interesse e de relevância à educação. Nessa direção, a partir de uma análise prévia dos três textos que tematizam a questão do rolezinho, identificamos que eles poderiam compor um observatório do funcionamento da argumentação e, portanto, fornecer certa variedade de políticas de textualização da argumentação que oportunizassem o seu ensino no trabalho com texto(s).

¹ Em Análise de Discurso, o arquivo nem é empírico, nem é formado por um conjunto de textualidades pré-definidas. Trata-se de uma virtualidade constituída por textualidades que determinado gesto de leitura interpreta como significativas de determinado processo discursivo. No presente artigo, o arquivo em análise é constituído por textualidades que, ao circularem socialmente, significam, de algum modo, a luta de classes no seio da vida social. Desse conjunto heterogêneo e virtual de textualidades, os três textos selecionados para análise materializam a virtualidade do arquivo e indiciam esse processo significativo ao tematizarem o rolezinho.

A seguir, explicitamos como compreender a concepção de argumentação na perspectiva discursiva, a fim de estabelecer os subsídios teórico-metodológicos necessários para, na sequência, mobilizarmos essa teorização em análise. Assim procedendo, pudemos apresentar consequências da experimentação teórico-analítica realizada para o trabalho com texto(s) no ensino de argumentação. Esse processo de análise e a discussão das consequências para o ensino estão apresentados nas seguintes seções: “Um rolezinho pelo ensino de argumentação”, “A denegação na argumentação: entre a repetição e a diferença”, “A argumentação dissimulada no/como jogo entre ‘contra’ e ‘a favor’”. Por último, expomos nossas considerações finais sobre o ensino de argumentação em perspectiva discursiva.

1 Argumentação em perspectiva discursiva

Definida a perspectiva com que examinamos a argumentação, vale explicitar que nos afastamos da argumentação pensada como mero instrumento de persuasão utilizado pelo locutor, com o intuito de influenciar determinado interlocutor a identificar-se ou não com determinada tese, conforme tradição Aristotélica, ou, parafrasticamente, como a tentativa de mobilizar os recursos da linguagem para suscitar a adesão dos espíritos/do auditório à tese proposta ao assentimento (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

Afastamo-nos, também, da concepção de argumentação proposta por Anscombe e Ducrot (1983). Para esses autores, a argumentação não corresponde à arte de persuadir, mas a certo encadeamento de proposições que conduziria à determinada conclusão. Na perspectiva deles, argumentar corresponderia à utilização que se faz dessas proposições de modo a orientar para tal conclusão. Além disso, a argumentação, para Anscombe e Ducrot, seria da ordem da língua e não da ordem do discurso.

Nessa direção, ainda, ao examinarmos o funcionamento da argumentação em objetos simbólicos – em textos, particularmente – que se apresentam à leitura, não a compreendemos como dimensão indissociável do funcionamento global do discurso que nele se inscreve encarnando uma estratégia de persuasão relativa à determinada situação de comunicação, tampouco como uma troca verbal espontânea, atual ou virtual, entre dois ou mais parceiros que pretendem influenciar um ao outro (Amossy, 2020; 2011).

Pensada discursivamente como funcionamento de linguagem, a argumentação não é propriamente da ordem do locutor, ou seja, não é um funcionamento sob seu controle tampouco estabelecido por sua intenção, espontaneamente. Não pode, por isso, ser reduzida a estratégias de persuasão. Na perspectiva discursiva, a argumentação é da ordem da relação discursiva entre locutores, ou seja, “ela se dá na *relação* do sujeito com o outro” (Orlandi, 2021a, p. 111; *italico da autora*). Relação esta que se estabelece pelo modo como o funcionamento do discurso e o funcionamento da ideologia se superpõem e, dessa maneira, se (re)atualizam sobre a materialidade significante.

A argumentação pode ser, assim, compreendida como um modo de funcionamento do discurso/da ideologia: “a argumentação é um modo de funcionamento do discurso que se estrutura ideologicamente” (Orlandi, 2021a, p. 109). Dito de outro modo, a argumentação pode ser concebida, discursivamente, como efeito do trabalho da ideologia na relação discursiva, levando-se em conta que a materialidade específica da ideologia é o discurso (Orlandi, 2007). Nas palavras de Orlandi (2021a, p. 111), “a ideologia é constitutiva da argumentação, ela estrutura a argumentação”.

Logo, compreendemos a argumentação como um modo de significar que faz movimentar – que mexe com – as relações de sentido, deslocando/(re)orientando, como efeito, evidências discursivamente produzidas entre locutores. Um modo de significar determinado pela ideologia. Ao funcionar, a argumentação transforma em evidência o gesto de interpretação, fazendo o leitor, por exemplo, acreditar que o que ele lê-interpreta é o que defende o texto que se apresenta à leitura, fazendo funcionar a evidência do sentido, o efeito de transparência da linguagem e a ilusão de que a origem do sentido seria o próprio sujeito.

Pêcheux (1995) nos adverte que devemos compreender ideologia como força material que estrutura/determina o processo de reprodução/transformação das relações de produção, que é, em última instância, estruturado/determinado por outra força material a ela indissociável, a econômica. Ao relermos Pêcheux (1995), compreendemos que essas forças materiais estruturam/determinam o caráter contraditório constitutivo do processo de reprodução/transformação das relações de produção – do discurso, do sentido, do sujeito – atravessado desde sempre já pela luta de classes, ou seja, pela divisão desigual e dissimétrica do poder.

A nosso ver, é nessa perspectiva que a Análise de Discurso pode propor certa apropriação/reinvenção da concepção de argumentação no interior de seu quadro teórico-metodológico: a argumentação se (re)produz como efeito do posicionamento do locutor diante de outro locutor no interior da luta de classes. É dessa maneira que compreendemos a afirmação de Orlandi (1998), segundo a qual, “a argumentação é vista pelo analista de discurso a partir do processo histórico-discursivo em que as posições dos sujeitos são constituídas” (Orlandi, 1998, p. 78).

Trata-se, portanto, de um posicionamento, por identificação, em face dessa contradição. Em face, noutras palavras, da polêmica constitutiva que regula as interpretações possíveis diante de tal contradição. Essa polêmica, por sua vez, se instaura constitutivamente a partir da divisão social do trabalho de leitura (Pêcheux, 1997a) relativamente às condições de interpretação de como se estrutura a própria luta de classes e como ela determina as relações de força/poder e de significação, em uma dada formação social.

Argumentar tem a ver, portanto, com o modo pelo qual o sujeito é ideologicamente significado e se significa no interior da luta de classes. Ou seja, argumentar tem a ver com o modo como essa significação tem sua opacidade, incompletude, inexatidão

dissimuladas/administradas, pois, como modo de funcionamento da ideologia na relação discursiva, a argumentação dissimula o caráter político do sentido. Como é sabido na Análise de Discurso, o caráter político do sentido diz respeito ao fato de que o sentido pode ser sempre outro, de que o sentido é movimento na história, de que o caráter material do sentido é dado por sua divisão constitutiva. E, ao dissimular o caráter político do sentido, a argumentação o apresenta, também, como “único” e “inequívoco”, “não-contraditório”.

A argumentação dissimula, dessa maneira, o que é próprio à luta de classes. Assim, podemos dizer que a argumentação é um dos modos que fazem funcionar no discurso a produção do efeito de unidade (imaginária) do texto e da ilusão de centralidade do sujeito. Em certo sentido, portanto, a argumentação fornece, como efeito ideológico, “‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas”² (Pêcheux, 1995, p. 162). A argumentação fornece como argumento os contornos imaginários, aparentemente estáveis, de tal “realidade”. Sendo assim, argumentar significa trabalhar as evidências que (re)estabilizam ou desestabilizam tal realidade (e suas paráfrases possíveis: ideias, pontos de vista, teses etc.).

Para indiciar essa concepção de argumentação como efeito do trabalho da ideologia na relação discursiva, dando visibilidade ao efeito de dissimulação decorrente desse trabalho, recorreremos ao relato de uma situação de sala de aula durante uma aula de leitura ministrada em uma universidade pública brasileira. Nessa aula, foi solicitado aos alunos que lessem, entre outros, o texto intitulado “BBB 23 – VÍDEO: Key Alves, que se diz sapiosexual, lança dúvida terraplanista” (Longo, 2023). O objetivo da aula era trabalhar a compreensão da divisão da figura do locutor no acontecimento de linguagem.

A leitura desse texto provocou certa divisão entre os alunos, uma vez que houve um conjunto deles que, desde o título, interpretou que o texto significava uma tomada de posição crítica ao terraplanismo, enquanto outro conjunto de alunos o interpretou como mero relato do fato (neste caso, possível de ser delineado como o terraplanismo significado em uma conversa da *sister* com outros participantes confinados no reality global). Para esse último conjunto de alunos, o texto lido indicaria uma posição neutra em relação à suposta crítica à posição terraplanista atribuível a Key Alves.

Esse confronto³ no nível do simbólico, mais precisamente, no nível da interpretação, torna visível o trabalho da ideologia na relação discursiva, produzindo a argumentação como

² Esse é um dos modos pelos quais Pêcheux (1995) descreve o que resulta do funcionamento, do trabalho simbólico da ideologia (em geral).

³ Não estamos aqui pensando “confronto” como o faz Plantin (2010, 2008). Este autor pensa a argumentação mobilizando o fundamento interacionista, enquadrando-a a um modelo dialógico (Dhaouadi, 2012). Certa situação de confronto se estabelece por meio da manifestação de discursos em oposição sobre determinada questão. É esse confronto que, para esse autor, instaura uma interação argumentativa na qual diferentes indivíduos (actantes) encarnam uma função específica (proponente, oponente ou terceiro) que caracterizam os pontos de vista (contraditórios) em resposta a tal questão. Discursivamente, como será mostrado, o confronto é determinado pelo modo como diferentes formações discursivas significam as posições significativas em relação, em

efeito. Um conjunto de alunos manifestou-se a favor da neutralidade da posição do jornalista, enquanto o outro conjunto de alunos manifestou-se a favor da posição crítica do jornalista em relação ao terraplanismo. Para o primeiro conjunto de alunos, o texto se caracterizaria como mero relato porque não apresentaria marcas discursivas de posicionamento algum; portanto, não argumentaria nem a favor nem contra (o terraplanismo “defendido” por) Key Alves. Essa suposta ausência de posicionamento distinguiria, para eles, o relato de uma crítica. Esses alunos não interpretaram a relação discursiva materializada, (re)atualizada sintaticamente por meio da oração relativa explicativa (“que se diz sapiossexual”), que marcaria, justamente, o posicionamento discursivo não-terraplanista atribuível ao jornalista.

O jornalista, isto é, a posição discursiva a ele atribuível aponta para a contradição entre “ser sapiossexual⁴” e “ser terraplanista” ao mesmo tempo. Os alunos que não leram essa contradição, por sua vez, não consideraram possível a seguinte articulação discursiva passível de ser (re)atualizada na referida oração: *se Key Alves é sapiossexual, ela não poderia fazer o questionamento que fez* (sobre a possibilidade de a terra ser plana): “Eu briso muito no planeta. Como pode ser redondo e a gente não cai? E ele ainda fica se mexendo?”, argumentou a *sister*.

Não foi lido por esse conjunto de alunos que, já na formulação do título, a oração relativa explicativa indicia e expõe o funcionamento do político abrindo o sentido a outra relação significativa, a da crítica, e, dessa maneira, materializando o confronto entre os sentidos evocados pela enunciação de se dizer sapiossexual e, ao mesmo tempo, apresentar-se identificada à formação discursiva⁵ (FD) terraplanista. Trata-se de um confronto entre posições discursivas significadas como incompatíveis, no interior da luta de classes. Nessa direção, podemos dizer que, da posição não-terraplanista atribuível ao jornalista, o título argumenta ao trabalhar ideologicamente o confronto, a contradição e, dessa maneira, inscreve o posicionamento de seu locutor em determinadas relações de sentido.

determinado objeto simbólico que se apresenta à leitura. “Confronto”, no sentido dado por Pêcheux (1995), entre elementos significantes que se relacionam por transferência/metáfora, o que resulta, como efeito, que esses elementos se “revestem de um sentido” (Pêcheux, 1995, p. 263).

⁴ O jornalista Ivan Longo, autor do texto em questão, explica no próprio corpo do texto que uma pessoa sapiossexual é alguém que sente atração sexual por pessoas consideradas por ela inteligentes.

⁵ Segundo Pêcheux (1995, p. 160), por formação discursiva compreende-se “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* [...]”. O autor acrescenta que “as palavras, expressões, proposições etc. recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (Pêcheux, 1995, p. 160-161). Ainda, conforme Pêcheux, as formações ideológicas “caracterizam uma formação social dada em um momento dado do desenvolvimento da luta de classes que a atravessa” (Pêcheux, 1995, p. 257), em nosso caso, inerentes às relações de produção capitalistas. Por formações ideológicas compreendemos “um conjunto complexo de relações de evidências constituído pelo trabalho simbólico da ideologia, efeitos que interpelam-identificam (Pêcheux, 1995) o sujeito e seu dizer em referência a determinadas posições ideológicas constituídas no âmbito do processo histórico da luta de classes” (Rodrigues, Agustini, Branco, 2021, p. 3; recomendamos a leitura da nota 5 para detalhamento dessa compreensão).

Orlandi (2021a, p. 111) afirma que “um argumento arregimenta interpretações inscritas em uma formação discursiva enquanto lugar provisório da metáfora (transferência, deriva), face a outra (ou outras) formação discursiva”. Ou seja, na perspectiva discursiva, como explica a autora, o argumento não corresponde a determinado raciocínio utilizado para afirmar ou negar um fato; resulta, ao contrário, “de um gesto de interpretação que produz um efeito de sentido constituído na relação de formações discursivas. [...] O argumento não leva a uma conclusão, ele busca um deslocamento de sentidos” (Orlandi, 2021a, p. 112).

Em relação ao exercício de leitura relatado, “dizer-se sapiossexual” funciona como argumento, porque mexe com os sentidos de “terraplanista”, instaurando o confronto. Esse confronto desencadeia a produção do efeito de argumentação. Sendo assim, podemos dizer que a oração relativa explicativa, “que se diz sapiossexual”, no título, pode ser lida como marca discursiva do desencadeamento da argumentação no texto em questão. Esse desencadeamento se dá pelo efeito de sustentação (Pêcheux, 1995) porque coloca em relação sentidos evocáveis na e pela memória discursiva. O sentido da crítica, ou melhor, a argumentação que suspende a evidência do terraplanismo não é dada diretamente. É no e pelo gesto de leitura do título/do texto que o efeito de argumentação em favor da referida crítica se torna restituível. Por isso, também, repetimos Orlandi quando ela afirma, inspirada em Nietzsche, “é importante ouvir as nuances” (Orlandi, 2021a, p. 112).

Ainda em relação ao texto lido na aula relatada, podemos compreender que a administração ideológica dessas relações de sentido indicia certo confronto semântico entre diferentes formações discursivas, (re)produzindo o efeito ideológico de contestação da evidência do terraplanismo. Dessa maneira, podemos dizer que a argumentação no texto em questão contesta o terraplanismo ao (re)alinhar – reproduzir/transformar – em outra direção os sentidos evocáveis na e pela referida enunciação de Key Alves, em uma situação de enunciação específica durante o BBB23: “Eu briso muito no planeta. Como pode ser redondo e a gente não cai? E ele ainda fica se mexendo?”.

É assim que podemos ler funcionando, no texto apresentado à leitura, um jogo de posições argumentativas que instaura o confronto entre evidências forjadas em diferentes formações discursivas que mantêm entre si certa relação de discrepância significativa, por fornecerem efeitos de evidência não coerentes, isto é, concorrentes entre si. Essa discrepância se caracteriza, também, porque, no interior dessas formações discursivas, formações imaginárias designam lugares específicos e distintos que os locutores podem/devem atribuir uns aos outros (Gadet et al, 1993; Pêcheux, 1993; Pêcheux, Fuchs, 1993; Orlandi, 1998).

Esses lugares designam modos pelos quais se (re)produzem/transformam no discurso, no dizer, as tomadas de posição por parte dos locutores, protagonistas do discurso, em relação às evidências produzidas ideologicamente, disponibilizadas à identificação, em determinadas formações discursivas. São lugares percebidos, aceitos, experimentados (Pêcheux, 1995) e “determinados na estrutura de uma formação social [dada]” (Pêcheux, 1993, p. 82), funcionando como “sede de representações imaginárias determinadas pela estrutura econômica

e tidas como escapadiças ao domínio desses sujeitos [locutores]” (Gadet, et al, 1993, p. 54). São lugares, explica Pêcheux (1993, p. 82), que se encontram representados – presentes e ideologicamente transformados⁶ (em sentidos, significações, relações (outras)) – nos processos discursivos em que são colocados em jogo, constituindo as condições de produção do discurso. Nas palavras de Pêcheux,

o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B [locutores] se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). Acrescentemos que é bastante provável que esta correspondência não seja biunívoca, de modo que diferenças de situação podem corresponder a uma mesma posição, e uma situação pode ser representada como várias posições, e isto não ao acaso [...] (Pêcheux, 1993, p. 82-83).

Como vimos, essa atribuição imaginária de lugares específicos entre locutores é condição de produção de todo processo discursivo e se dá por um mecanismo de antecipação (Pêcheux, 1993; Orlandi, 1998; 2021a), no qual todo locutor, ensina Pêcheux (1993), experimenta de certa maneira o lugar de interlocutor a partir de seu próprio lugar de locutor, de tal modo a imaginar, prever, preceder, por antecipação, onde o interlocutor o “espera”⁷. E essa antecipação do que o locutor supõe ser o que/como o outro lê/interpreta (lerá/interpretará) constitui o discurso, ou seja, constitui os efeitos de sentido possíveis produzidos entre os protagonistas do discurso. A antecipação, nessa perspectiva, determina e condiciona o processo de produção dos discursos (Pêcheux, 1993).

Por isso, a nosso ver, Orlandi (2021a) afirma que não se pode desvincular interpretação e ideologia como a relação que fundamenta o funcionamento da argumentação. Dito de outro modo, o fato de a ideologia funcionar direcionando, administrando a interpretação no discurso é a base da produção do funcionamento da argumentação no discurso. A argumentação funciona sobre essa prática simbólica da ideologia que resulta em determinar/direcionar/administrar o movimento dos sentidos, no processo de textualização do político.

⁶ Em oposição a lugares em relação aos quais poder-se-ia sociologicamente descrever o feixe de traços objetivos característicos e, dessa maneira, no interior da esfera da produção econômica, por exemplo, tornar discerníveis os lugares do patrão (diretor, chefe da empresa etc.), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, todos marcados por propriedades diferenciais determináveis (Pêcheux, 1993, p. 82). Orlandi, a esse respeito, sintetiza afirmando que “o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído, ou seja, uma ‘posição’. Essas posições [...] correspondem mas não equivalem à simples presença física dos organismos humanos (empiricismo) ou aos lugares objetivos da estrutura social (sociologismo)” (Orlandi, 1998, p. 75). Acrescentaríamos que esses lugares, lidos como posições, encontram-se já transformados no discurso como efeito de sentido. Nessa medida, uma mãe, por exemplo, poderia encontrar-se ou não na posição discursiva de mãe. Isso é percebido, aceito, experimentado quando, por exemplo, a filha, ao reconhecer que seu vestido se tornara alvo de disputa com sua mãe, para decidir quem o vestiria em um passeio, questiona: “a senhora não é minha irmã, é minha mãe”, e insiste “eu preciso de uma mãe, não de uma irmã”.

⁷ A esse respeito, Piris (2016, p. 111) acrescenta: “não se trata de ‘esperar’ apenas o outro, mas o lugar de onde esse outro fala”.

É a partir de Courtine (1981) e Orlandi (2007) que compreendemos o processo de textualização do político como o processo de simbolização das relações de poder nas e pelas práticas discursivas. Trata-se do processo de simbolização da divisão desigual do sentido, por dissimulação. Acrescentamos que, por prática discursiva, compreendemos toda produção simbólica que movimenta interpretações; e toda prática discursiva comporta uma relação entre constituição, formulação e circulação de sentidos (Orlandi, 2001).

Acrescentamos, ainda, que o funcionamento argumentativo se torna legível pelo modo como as relações de sentido (confronto) são produzidas entre formações discursivas, em condições determinadas: a argumentação mexe com as condições do processo de antecipação que, como vimos, determina, por sua vez, o processo de produção de todo discurso. A esse respeito, vale repetirmos a advertência de Orlandi (2021a): discurso não é argumentação, argumentação não é discurso – “o discurso é *efeito de sentidos entre locutores* [...] Ou seja, dizer não é só argumentar” (Orlandi, 2021a, p. 109, *itálico da autora*).

A condição específica para a argumentação se produzir como efeito está na produção do efeito do trabalho da ideologia sobre as condições de antecipação e de inscrição da interpretação na articulação entre diferentes formações discursivas. Por exemplo, para o conjunto de alunos que reconheceu a posição jornalística no texto como uma posição neutra, a posição do jornalista não indicaria uma posição argumentativa (“o jornalista não estaria argumentando no texto, pois não estaria defendendo um ponto de vista, apenas relatando um acontecimento no mundo”).

É nessa medida que podemos dizer que a argumentação só é produzida como efeito do trabalho da ideologia nas relações discursivas se ela mexe com a antecipação dos lugares, das posições dos (inter)locutores no discurso. Mexe, portanto, com a relação entre as evidências ideológicas regionalizadas nas diferentes formações discursivas. Dito de outro modo, a argumentação mexe com os lugares/posições instituídas como interpretações. Em última instância, dado o raciocínio exposto, argumentar significa discursivamente mexer com as relações de sentido, o que, por conseguinte, reverbera, de algum modo, no estado da luta de classes. Vale ressaltar que compreendemos “mexer” como movimento que se materializa nos e pelos gestos de leitura, na e pela interpretação, mobilizando, como possibilidade, as diferentes materialidades significantes e o permanente movimento dos sentidos em suas relações historicamente constituídas.

Essa mexida nas relações de sentido possível de caracterizar a argumentação se dá por meio da construção discursiva de paráfrases, articulações e latitudes discursivas (Rodrigues, Agustini, Branco, 2021), substituições, formação de sinônimos, deslizamentos, inversões, derivas, transferências de sentido, dentre outras, o que pode resultar em mexidas na estruturação sintático-semântica do dizer, da formulação, resultando em versões (Orlandi, 2001; 2022). É desse modo que essa mexida na estruturação sintático-semântica pode produzir outros efeitos de sentido, tais como efeitos metafóricos, metonímicos e polissêmicos, que podem (re)alinhar ou desalinhar os efeitos semânticos de coesão e coerência em um dado texto (a ser lido e/ou

escrito), ou seja, podem (re)alinhar ou desalinhar as relações (confronto) entre diferentes formações discursivas que determinam o que pode/deve ser dito/lido/escrito em um dado texto.

É nessa direção que compreendemos a afirmação de Orlandi: “temos um *argumento* quando uma formulação faz funcionar um confronto, um deslocamento ideológico” (Orlandi, 2021a, p. 109, itálico da autora). A autora acrescenta a esse respeito que a argumentação “se funda no mecanismo de *antecipação* produzindo uma relação de sentidos em que se inscreve a *relação de forças* (o lugar de que significa, significa *em seu poder*)” (Orlandi, 2021a, p. 109, itálico da autora).

Se nos voltamos para a atividade de leitura, podemos compreender que a formulação que intitula o texto indicia a antecipação da incompatibilidade entre as evidências do terraplanismo e da sapiossexualidade, (re)inscrevendo essa relação de forças – relação de confronto, dissimétrica – na memória discursiva que possibilita sua (re)interpretação. Quando lemos desse modo, podemos compreender, ainda, que a posição não-terraplanista atribuível ao jornalista se marca no texto como posição em relação de dominância, no confronto (desigual, dissimétrico) com a posição terraplanista. Daí podermos dizer, também, que essa hierarquia é (re)inscrita na memória discursiva, determinando as condições de legibilidade da crítica de autoria atribuível à posição jornalística.

Ao expormos a situação materializada na aula relatada, é possível mostrar ainda que as duas interpretações defendidas pelos dois conjuntos de alunos se constituem por processos discursivos distintos sobre uma mesma materialidade significativa (o título, o texto). Portanto, insistimos repetindo Orlandi: “um argumento não é entendido do mesmo modo por todos” (Orlandi, 2021a, p. 117).

No corpo do texto, aliás, outras marcas discursivas poderiam ser interpretadas como índice do posicionamento crítico atribuível ao jornalista em relação ao terraplanismo e à posição de Key Alves, significada como alinhada/identificada a essa FD. Entre essas marcas, destacamos, por exemplo, o adjetivo “anticientífico”, qualificando o pensamento terraplanista, e o uso das aspas, suspendendo a inequivocidade do verbo “provar” e do substantivo “brisa”, marcas essas reconhecíveis neste enunciado do texto: “[...] um pensamento **anticientífico** que tenta ‘provar’ que o planeta Terra teria o formato de um disco plano” (negrito e aspas do autor); e, também, no subtítulo: “Jogadora de vôlei compartilhou com outros confinados do reality show sua ‘brisa’ sobre o planeta Terra” (aspas do autor).

Uma marca que realça a referida hierarquia entre as posições discursivas em confronto no texto lido se apresenta no enunciado que finaliza o texto: “Respondendo à dúvida de Key Alves: as pessoas não ‘caem’ do planeta devido à **força da gravidade**” (negrito e aspas do autor). Ao formular assim sua resposta à *sister*, a posição jornalística também pode ser significada como aquela que funciona como porta-voz do discurso científico, indistinguindo-se, inclusive, dessa posição. Dessa maneira, a explicação científica transforma as relações de sentido ao abri-las a pré-construídos dessa FD e, ao mesmo tempo, pode indiciar a antecipação

da produção de certo efeito decorrente do funcionamento de uma discursividade transversa (“como já provado e divulgado pela ciência, todo mundo sabe que a terra não é plana”). Essa antecipação pode produzir um efeito de deboche (sobre a posição terraplanista), o que realça, também desse modo, a hierarquia entre as posições não-terraplanista e terraplanista no texto.

Diante do exposto, compreendemos discursivamente que a argumentação, estruturada pelo trabalho simbólico da ideologia, funciona ao mesmo tempo como movimento de estruturação do dizer e como efeito do funcionamento da ideologia na relação discursiva entre (inter)locutores. É assim que compreendemos a proposição de Orlandi acerca de uma concepção discursiva de argumentação, inspirada no questionamento de Pêcheux sobre o funcionamento da propaganda política, tomando o mecanismo ideológico da argumentação como formas históricas de assujeitamento do indivíduo, que se desenvolveram com o próprio capitalismo, como uma maneira de administrar os sujeitos, suas práticas e corpos (Pêcheux, 2011, p. 80; Orlandi, 2021a, p. 111).

Na próxima seção, mobilizamos a experimentação teórico-metodológica aqui apresentada, para tirar consequências para o ensino de argumentação no trabalho com texto(s).

2 Um rolezinho pelo ensino da argumentação

O ensino de argumentação, em todos os âmbitos da educação formal brasileira, tem sido trabalhado a partir de uma filiação à retórica e aos estudos do texto, que, massivamente, a concebe como conjunto de estratégias de construção e/ou seleção e de organização de argumentos. Nesse cenário, fica evidente que as condições de formação do professor e do leitor tratam da argumentação como a defesa de um ponto de vista/de uma tese sobre algo, sobre uma questão dada.

A despeito da força desta tradição de ensino de argumentação, compreendemos que, para professores e alunos, seria muito produtivo trabalhar e compreender a linguagem (e a argumentação) de um outro modo, a partir de outra compreensão, na qual a relação – entre formas, sentidos, linguagens, posições, estruturas, funcionamentos – se constitui como fundamento da condição prismática dos processos discursivos. Um modo de trabalhar a linguagem (e a argumentação) que leva em conta sua opacidade, sua inexatidão, sua incompletude, sua equivocidade, em sua relação constitutiva com os sujeitos, também opacos, incompletos.

Esse modo de trabalhar a linguagem (e a argumentação) impõe que há uma injunção à interpretação que é incontornável ao sujeito. Isso significa que cabe ao sujeito sempre atribuir sentido, interpretar os fatos, os textos, o que se dá relacionamente, ou seja, ao interpretar se coloca em relação no sujeito a materialidade discursiva e o interdiscurso que lhes constituem. Zoppi-Fontana e Oliveira (2016, p. 125) nos lembram que pensar a argumentação nessa perspectiva implica considerar que “ela se dá na relação com a memória do dizer, o

interdiscurso, no qual se inscrevem as divisões ideológicas presentes na sociedade”. Lembremos, também, que, na Análise de Discurso, o interdiscurso é o todo complexo com dominante das formações discursivas que determina para o sujeito o que pode/deve ser dito, lido, interpretado (Pêcheux, 1995). E essa determinação, é importante frisar, é também desigual e dissimétrica.

Logo, por meio desse trabalho discursivo com o texto e com a argumentação, o professor e o aluno podem compreender que o sentido não está nos fatos, nos textos, mas decorre de gestos de interpretação que os significam. Assim procedendo, pode-se deslocar tanto o professor quanto o aluno de uma relação predominantemente pragmática com a linguagem e com a significação para uma relação discursiva com a linguagem e com a significação, dada pela indissociabilidade constitutiva entre o simbólico e o político, ou seja, uma relação que explora/situa o dizer e a significação – assim como o mundo, a realidade, o pensamento, a consciência – precedidos pela existência material histórica do sentido. Em outras palavras, esse deslocamento pode transformar a relação do sujeito com os funcionamentos da linguagem, levando-o a compreender que a linguagem não corresponde a conteúdo(s), tampouco a um mero instrumento de comunicação e/ou persuasão.

É nessa direção que propomos uma experimentação analítica com os textos⁸ a seguir, a partir da qual mobilizamos a experimentação teórico-metodológica apresentada acima. Esses textos foram selecionados porque (re)inscrevem o confronto entre diferentes formações discursivas projetando posições que (re)produzem/transformam as relações de força no interior da luta de classes. Isso se dá, nos textos, a partir de certo retorno da polêmica nas diferentes maneiras de ler o evento denominado rolezinho. São três textos publicados em três diferentes sítios na internet que discursivizam essa polêmica. Três textos que pode(ria)m ser apresentados como objeto de leitura em diferentes circunstâncias e práticas do ensino de argumentação/leitura/escrita.

O primeiro texto (texto 1) foi publicado em 24 de fevereiro de 2023, no portal do Diário de Uberlândia. O segundo texto, apresentado no quadro 2, foi publicado em 22 de janeiro de 2014, no portal da Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas. E o terceiro texto (texto 3) foi publicado em 4 de julho de 2018, no portal da revista Superinteressante.

A seleção desses três textos, para além do fato de referirem uma temática comum, deu-se em virtude de que foram produzidos a partir de posições significativas distintas, podendo ser, inclusive, antagônicas. Isso nos oportunizou analisar como a discussão/significação da temática do rolezinho por essas posições poderia produzir ou não diferentes efeitos, isto é, convergir ou divergir na produção de (ir)regularidades significativas, em função da

⁸ Lembramos que, conforme dito na Introdução, esses textos compõem um arquivo que textualiza modos de a luta de classes acontecer no seio da vida social. Essa é uma temática mais ampla trabalhada por nós, no atual triênio (2023-2025), no Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Subjetividade (GELS/CNPq-UFU). A temática do rolezinho se inscreve na memória discursiva de tal luta, que textualidades desse arquivo (re)atualiza/materializa.

argumentação como funcionamento discursivo nesses textos. Procuramos, dessa maneira, realizar uma leitura transversal dos três textos para que fosse possível, assim hipotetizamos, compreender o processo discurso que significa o rolezinho no arquivo do qual eles foram selecionados e recortados analiticamente.

A possibilidade de relacionarmos esses textos, pela leitura das discursividades que os significam, indicia que o assunto rolezinho permanece significando no seio da vida social, dividindo, litigiosamente, as relações sociais e os sujeitos nelas inscritos na e pela relação com seus direitos e deveres sociais. O funcionamento ideológico da argumentação nesses textos, em relação à significação do rolezinho, arregimenta essa divisão, esse litígio, produzindo efeitos sobre o confronto entre as forças que concorrem por dominância no interior da luta de classes que estrutura a vida social.

Podemos ler o texto 1 como uma (re)atualização desse litígio, portanto, de certo direcionamento argumentativo. Em outras palavras, o texto 1, de certa maneira, (re)atualiza os textos publicados anteriormente (textos 2 e 3), (re)atualizando o confronto argumentativo que significa o rolezinho. Ou seja, o texto 1 (re)atualiza certo jogo de interpretações sobre como o rolezinho pode/deve ser significado socialmente, instaurando um espaço significativo que se abre tanto para a censura quanto para a legitimação social do rolezinho e das relações de sentido – e de forças – que podem/devem interpretá-lo.

Quadro 1. Texto 1 (reprodução adaptada)

| | |
|----------------|---|
| Título | Shopping de Uberlândia obtém autorização da Justiça para impedir entrada de adolescentes desacompanhados e evitar ‘rolezinho’ |
| Subtítulo | Evento foi agendado por jovens para ocorrer neste sábado (25); Vara da Infância e da Juventude pediu apoio da Polícia Militar |
| Corpo do texto | <p>O Center Shopping de Uberlândia obteve na Justiça uma autorização para impedir a entrada de crianças e adolescentes ao empreendimento que estejam desacompanhados dos pais, responsáveis ou de algum representante legal neste sábado (25). De acordo com a decisão, a medida tem como objetivo evitar a realização de um evento de ‘rolezinho’, agendado por jovens para ocorrer na mesma data.</p> <p>No pedido, feito à Justiça, o Shopping argumenta que tais eventos, caracterizados por grandes aglomerações, têm causado transtornos a lojistas e demais frequentadores do empreendimento. De acordo com o juiz José Roberto Poiani, da Vara da Infância e da Juventude da Comarca de Uberlândia, outros eventos análogos ocasionaram superlotação do estabelecimento, colocando em risco os frequentadores, além de gerarem danos patrimoniais.</p> <p>Na decisão, o juiz afirma que tais eventos “desdobram-se em violência gratuita, dano ao patrimônio privado, perturbação e depredação, com real prejuízo aos lojistas da unidade. Esse tipo de atividade não contribui para o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes”, informou.</p> |

| |
|--|
| <p>“Os eventos, popularmente conhecidos como rolezinhos, caracterizam-se pela invasão do shopping pelos jovens, grupo composto, em sua esmagadora maioria, de menores em idade entre 13 e 16 anos, que provocam tumulto generalizado, com algazarras, correria, gritaria, briga de gangues rivais, vandalismo, grande consumo de bebida alcoólica e drogas ilícitas pelos menores, causando pânico entre os clientes nos corredores”, consta a decisão.</p> <p>Dessa forma, a entrada das crianças e adolescentes sem os respectivos responsáveis legais será impedida neste próximo sábado, “haja vista probabilidade de ofensa à integridade física e psicológica de consumidores e lojistas, pela participação de adolescentes em imensas aglomerações no interior dos espaços do estabelecimento comercial, deliberadamente organizador (sic) com a finalidade de depredação”.</p> <p>A Polícia Militar (PM) foi acionada pelo Poder Judiciário para tomar as medidas cabíveis neste sábado (25), durante a realização do evento.</p> <p>Por meio de nota, a assessoria do Center Shopping informou que a medida tem como objetivo manter a segurança e a ordem que é oferecida aos visitantes do shopping. Disse ainda que a convocação de uma grande mobilização e aglomeração de adolescentes é incompatível com o número seguro de visitantes que a estrutura do empreendimento pode receber.</p> |
|--|

Fonte: Diário de Uberlândia (Editoria, Redação, 24/02/2023; negritos nossos), disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/33094/shopping-de-uberlandia-obtem-autorizacao-da-justica-para-impedir-entrada-de-adolescentes-desacompanhados-e-evitar-rolezinho>. Acesso em março de 2023.

Entramos no texto 1, apresentado no quadro 1, pelo sintagma nominal “entrada de adolescentes desacompanhados”, que compõe o título do texto como uma das paráfrases que descreve e interpreta o rolezinho como evento. Já no título, “rolezinho” é significado como “evento a ser evitado” ou “impedido”. Essa relação de sentido já indicia certo efeito de antecipação desencadeando, delineando a argumentação, pois antecipa ao interlocutor certa imagem na qual se atribui ao rolezinho, portanto, aos “adolescentes desacompanhados”, a evidência de que tal evento seria/indiciaria um “problema”.

Nesse gesto de interpretação, o evento rolezinho é ideologicamente parafraseado de diferentes modos, tomando a orientação argumentativa da evidência que associa o “rolezinho” a um problema (a ser evitado, impedido). Essas diferentes paráfrases são reproduzidas nos três textos, como podemos ler em: “grandes mobilizações e aglomerações de adolescentes [que causam] transtornos a lojistas e demais frequentadores do empreendimento” (texto 1); “aglomeração de centenas de pessoas em centros comerciais [...] um número elevado de pessoas [que] gera temor a frequentadores, lojistas e colaboradores” (texto 2); e “os participantes do rolezinho, além de monopolizar uma grande área do centro de compras, perturbam o ambiente com música alta e corre-corre” (texto 3). É por meio de tais paráfrases, por exemplo, que “rolezinho” desliza para “(grande) mobilização”, que desliza para “(grande) aglomeração”, que desliza para “transtornos”, que desliza para “(gerador de) temo”, que desliza para “monopolização” e para “perturbação”.

Esse deslizamento ocorre também em relação ao modo como os participantes dos rolezinhos, os “adolescentes desacompanhados”, são (re)significados. No texto 1, eles passam a ser significados como causadores de aglomeração, de transtorno, causadores de temor e de risco aos frequentadores e lojistas dos shoppings, causadores de danos patrimoniais (aos centros comerciais), como vândalos, como drogados, como membros de gangues, monopolizadores de grandes áreas nos centros comerciais, perturbadores do ambiente dos shoppings. Por essas paráfrases, há a (re)produção do efeito metafórico que significa o “rolezinho” como um evento marginal à sociedade e, em decorrência disso, seus participantes também são significados como marginais.

A evocação desses sentidos cauciona argumentativamente a intervenção, na modalidade do impedimento e da proibição, associada às decisões e medidas (a serem) tomadas, como evidência de sentido (re)atualizada na discursividade tanto dos aparelhos ideológicos do Estado (Justiça, Polícia Militar etc.) quanto na discursividade dos aparelhos ideológicos do Mercado (*Shoppings* e centros comerciais afins etc.).

No interior das formações discursivas que sustentam tal gesto de interpretação sobre o rolezinho, dizer que seus participantes “colocam em risco os frequentadores, além de gerarem danos patrimoniais”, torna possível o não preenchimento da função sintática de complemento nominal do núcleo do sintagma nominal “risco”. Esse não preenchimento nos provoca a questionar: *os participantes colocam os frequentadores em risco de quê?* Argumentativamente, esse preenchimento já está ideologicamente determinado, e essa função sintática pode/deve ser transformada semanticamente por meio de certo recorte que (re)atualiza, pelo critério da coerência significativa, determinados pré-construídos da instância das “coisas a saber” (Pêcheux, 1990; Orlandi, 2021a; 2021b).

Argumentativamente, portanto, orienta-se a leitura e a interpretação de modo que esse preenchimento possa se dar, com base nas paráfrases suprarreferidas, da seguinte maneira: risco de violência, risco de assalto, risco de transtorno, risco de monopolização, risco de vandalismo, risco de perturbação, risco de depredação, risco de briga, risco de algazarra, risco de tumulto, risco de gritaria, risco de correria, risco de consumo de bebidas alcoólicas e de drogas ilícitas, risco de pânico, risco de gerar danos ao patrimônio privado, risco de prejuízo aos lojistas, risco à integridade física e psicológica de consumidores dos shoppings, risco ao consumo etc.

Esses pré-construídos também são (re)atualizados nestas outras paráfrases de rolezinho, por exemplo, que compõem o texto 1: a) “invasão do shopping pelos jovens, grupo composto, em sua esmagadora maioria, de menores em idade entre 13 e 16 anos, que provocam tumulto generalizado, com algazarras, correria, gritaria, briga de gangues rivais, vandalismo, grande consumo de bebida alcoólica e drogas ilícitas pelos menores, causando pânico entre os clientes nos corredores”; e b) “violência gratuita, dano ao patrimônio privado, perturbação e depredação, com real prejuízo aos lojistas da unidade”. São esses pré-construídos que são articulados metafórico-metonicamente para significar ideologicamente, desigualmente e dissimetricamente, os participantes e, por conseguinte, o próprio evento de rolezinho.

É nessa direção, conforme nossa compreensão, que Orlandi (2021b) esclarece que a argumentação funciona como

um processo discursivo que se dá na instância das ‘coisas a saber’ (Pêcheux, 1990), que nos chegam não pelo conhecimento, mas por um ‘saber’ que não se aprende, mas funciona produzindo seus efeitos, e que nos dá garantias de viver num mundo semanticamente normal. Funciona como convicções, na instância da ideologia (Orlandi, 2021b, p. 10-11).

Ou seja, “funciona pela instância pragmática. Instância em que o sujeito ‘responde’ à demanda da ideologia” (Orlandi, 2021a, p. 114), interpretando.

Nessa medida, o fato de os participantes serem significados dessa maneira produz como efeito a convicção ideológica (pragmática) de que eles não poderiam ser reconhecidos/interpretados como “frequentadores”, “clientes”, “visitantes” ou “consumidores”, por um lado, e, por outro lado, a convicção ideológica (pragmática) de que o evento/o rolezinho não poderia ser reconhecido/interpretado com outro sentido a não ser o de “invasão”. Podemos compreender, dessa maneira, que o texto 1 argumenta na direção de igualar (imaginariamente) “rolezinho” a “invasão”, como se fossem sinônimos, justamente porque censura a antecipação que inscreve o “rolezinho” em outras relações de sentido evocáveis por outras formações discursivas. Essa suposta relação sinonímica fica visível/legível, por exemplo, por meio da (re)leitura da articulação discursiva “evento [social que] foi agendado por jovens” (texto 1) ou “atividade que contribui para o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes” (texto 1). Essa análise nos permite compreender a afirmação de Orlandi segundo a qual “a argumentação se sustenta no mecanismo da antecipação, funcionando pelas relações imaginárias, produzindo seus sentidos (imaginariamente) naquilo que o outro poderia significar” (Orlandi, 2021a, p. 114).

A última articulação discursiva referida anteriormente (“atividade que contribui para o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes”), aliás, é negada/censurada no terceiro parágrafo do texto – “atividade [que] **não** contribui para o desenvolvimento psicossocial de crianças e adolescentes” (texto 1). Essa articulação não apenas funciona como argumento como também contribui, por relação de coerência, com a argumentação dominante no texto, segundo a qual o rolezinho seria uma ameaça aos centros comerciais, como os shoppings, e a seus frequentadores, clientes, visitantes, lojistas, consumidores e, por isso, deveria ser impedido de ocorrer em suas dependências. Esse argumento também funciona como lugar de convergência do confronto entre sentidos que significam o rolezinho diferentemente, pois tornam visíveis as relações de força, as relações de sentido em confronto no interior da luta de classes, na formação social em questão (a brasileira).

Por isso, podemos compreender a argumentação como estruturada pela ideologia, pois como efeito ela procura silenciar tanto a polissemia quanto a equivocidade constitutiva da significação. Isso nos leva a considerar que uma possível implicação para o ensino, decorrente de uma análise da argumentação em perspectiva discursiva, encontra-se na possibilidade de transformar o movimento formativo do aluno ao expor-lhe o funcionamento da argumentação

como efeito resultante do movimento dos sentidos, das redes de relação de força nas quais sentido evoca – sustenta, confronta, censura, disputa com, (des)alinha-se a – sentido(s).

Essa tomada de posição implica, por conseguinte, trabalhar a argumentação (no texto, por exemplo) e o próprio texto, como objeto que se apresenta à leitura no ensino, relativamente ao processo discursivo que os constituem, que os sustentam, que os significam. Orlandi (2022), a esse respeito, propõe que é pela

composição do processo de produção com as condições de produção de um discurso que a práxis da análise de discurso, no ensino, pode trazer elementos de transformação, sobretudo para o ensino de Língua Portuguesa. [...] É, pois, pela análise da composição do processo com as condições de produção de um texto que podemos considerar como o texto funciona na produção de sentidos (Orlandi, 2022, p. 6).

Tomar a argumentação nessa perspectiva permite que seja compreendido que em um texto, além de a argumentação ser estruturada ideologicamente em relações de sentido que lhe projetam consistência significativa, também há lugares tanto de convergência quanto de divergência com outras redes de sentido, dando visibilidade ao confronto entre forças, sentidos, posições, formações discursivas. É assim que a argumentação pode ser compreendida como mecanismo de domesticação de sentidos que procura produzir, como efeito, certa convergência significativa.

A consideração dessa perspectiva também mexe com o modo como o aluno lida/trabalha com o texto e com a linguagem. Nesse modo, o trabalho com a argumentação no texto não visa apenas à seleção de argumentos e sua reorganização, de modo a chegar à determinada conclusão. Discursivamente, lidar/trabalhar com a argumentação significa explorar (a compreensão de) como a linguagem (e, em particular, a língua) funciona produzindo o próprio efeito de textualização do político. Portanto, trabalhar nessa perspectiva implica compreender que um argumento é construído como parte do processo discursivo que sustenta a produção e a significação de determinado objeto simbólico, e do texto, em particular.

E isto é radicalmente outro trabalho que se pode desenvolver com o texto, com a argumentação, com a linguagem e, particularmente, com a língua.

3 A denegação na argumentação: entre a repetição e a diferença

No texto 2 (quadro 2), a argumentação se sustenta na mesma formação discursiva em dominância no texto 1. Nessa formação discursiva, o rolezinho é discriminado e censurado, sendo, por isso, significado como evento a ser evitado ou impedido. Esse texto se alinha, portanto, à argumentação do texto 1, ao afirmar que o rolezinho e seus participantes “gera[m] temor a frequentadores, lojistas e colaboradores” de centros comerciais.

Nesse texto, contudo, o funcionamento da denegação acirra efeitos de sentido importantes de serem considerados para a compreensão do processo discursivo que sustenta sua produção de sentidos. Começamos, então, considerando que há, do texto 1 para o texto 2, um desliz de “evento [...] agendado por jovens” para “movimento popular denominado ‘rolezinho’”, fazendo-o significar diferentemente. “Movimento” evoca, nesse caso, organização e reivindicação de grupo; mobilização para uma mesma finalidade, e “popular” evoca não mais o partitivo “jovens” especificamente, mas qualquer um que se identifique aos sentidos de “povo”. Como movimento popular, a Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas não poderia/deveria deslegitimá-lo.

A designação “movimento popular denominado ‘rolezinho’”, na relação com a formulação “solicitou a promoção de medidas de segurança pública necessárias para a garantia constitucional da **sociedade que se utiliza dos centros comerciais**” (texto 2, negrito nosso), instaura uma contradição entre o rolezinho ser descrito/interpretado como “movimento popular, logo, movimento passível de ser lido como parte da sociedade” e o rolezinho ser descrito/interpretado, por denegação, como sendo marginal à sociedade. Essa denegação se marca discursivamente na formulação destacada quando esta faz significar que a sociedade deveria ser protegida do rolezinho.

Quadro 2. Texto 2 (reprodução adaptada)

| Título | CNDL manifesta-se sobre o “Rolezinho” |
|----------------|--|
| Corpo do texto | <p>A Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas oficializou junto ao Ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo, manifesto sobre o movimento popular denominado “rolezinho” que acontece, em especial, nos centros comerciais do país.</p> <p>Na oportunidade solicitou a promoção de medidas de segurança pública necessárias para a garantia constitucional da sociedade que se utiliza dos centros comerciais, ainda, para que os Poderes Públicos destinem áreas públicas para esta nova modalidade de movimento popular com segurança e atividades correlatas que beneficiem seus participantes.</p> <p>Para o Presidente da CNDL, Roque Pellizzaro Jr., “o direito de reunião e de livre manifestação são garantias de nossa Constituição Federal e devem ser respeitados; porém e mesma Constituição abriga outros direitos relevantes a exemplo da livre locomoção, do exercício laboral, propriedade e segurança pública que devem ser preservados para o bem comum de nossa sociedade”.</p> <p>Para a CNDL, a aglomeração de centenas de pessoas em centros comerciais que não detém estrutura física ou pessoal para acolher um número elevado de pessoas gera temor a frequentadores, lojistas e colaboradores, fato este relevante que em hipótese alguma pode ser confundido com ato discriminatório, mas sim, de segurança, não no sentido policial, mas sim, de abrigo.</p> |

Fonte: Portal CNDL [Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas], Notícias, [por] CNDL Brasília, 22/01/2014, disponível em: <https://site.cndl.org.br/cndl-manifesta-se-sobre-o-rolezinho/>. Acesso em março de 2023.

Essa denegação pode ainda produzir como efeito visível/legível certa divisão que funciona no seio da vida social. Essa divisão permite a leitura de que haveria a sociedade que, por legítimo direito garantido pela constituição, poderia/deveria usufruir do espaço dos centros comerciais, enquanto os participantes do rolezinho, ao serem segregados dessa sociedade, não o poderiam/deveriam.

Essa denegação se repete no texto 2 diferentemente, por meio de outras marcas discursivas, presentes na formulação “porém e [*sic*, essa] mesma Constituição abriga outros direitos relevantes a exemplo da livre locomoção, do exercício laboral, propriedade e segurança pública que devem ser preservados **para o bem comum de nossa sociedade**” (negrito nosso) e, também, na formulação “acolher um número elevado de pessoas gera temor a frequentadores, lojistas e colaboradores, fato este relevante que **em hipótese alguma pode ser confundido com ato discriminatório, mas sim, de segurança, não no sentido policial, mas sim, de abrigo**” (negrito nosso). Nessas formulações, essas marcas (re)atualizam o funcionamento da denegação, tornando visível/legível, por um lado, o efeito de que o rolezinho, sendo, nesse processo discursivo, significado como segregado/marginalizado, poderia/deveria ser considerado uma ameaça ao “bem comum da sociedade”. Por outro lado, torna visível/legível, ainda, a articulação discursiva segundo a qual se reconheceria que o rolezinho estaria sendo discriminado por ser uma ameaça à sociedade, o que justificaria a medida policial destinada a promover a segurança pública. Por essas relações evocáveis por meio do funcionamento da denegação, censura-se o sentido de público que seria passível de ser associado ao adjetivo “popular” que caracteriza o “movimento rolezinho” no texto 2.

Quando a CNDL enuncia que “**em hipótese alguma** pode ser confundido com ato discriminatório, mas sim, de segurança, **não** no sentido policial, mas sim, de abrigo” (negrito nosso), essa denegação indicia uma produção discursiva que antecipa a discriminação como evidência a caracterizar o rolezinho. Podemos compreender, dessa maneira, que é essa antecipação que provoca a formulação denegativa, que, por sua vez, abre a significação à relação contraditória: trata-se/não se trata de discriminação.

Nessa materialidade discursiva, “em hipótese alguma” funciona como um sintagma preposicional com valor de advérbio de negação; e “não” funciona como um advérbio de negação. Nessa condição, incidem, respectivamente, sobre “pode ser confundido com ato discriminatório” e “[ato de segurança] no sentido policial”. Essa incidência produz um jogo relacional entre “afirmar” e, ao mesmo tempo, “negar” algo. É esse jogo que produz o funcionamento da denegação, estruturando ideologicamente a argumentação no texto 2. Nessa direção, podemos interpretar que, na mesma formulação, contrapor “ato discriminatório” a “ato de segurança” provoca a denegação: (**não**) no sentido policial. É essa denegação que abre a significação para o processo discursivo no qual o “movimento popular ‘rolezinho’” é criminalizado.

Essas denegações dissimulam o confronto de formações discursivas que significam o rolezinho no processo discursivo que sustenta significativamente a produção do texto 2; ao

mesmo tempo, constituem-se como marcas discursivas desse confronto. Esse confronto de formações discursivas resulta da relação de forças no interior da luta de classes, (re)dividindo desigualmente e dissimetricamente a sociedade no seio da vida social. É assim que podemos compreender que o processo discursivo que sustenta significativamente o texto 2, a exemplo do que mostramos no texto 1, significa o rolezinho como atividade marginal à sociedade, marginalizando, criminalizando, por conseguinte, os sujeitos que dele participam. É essa significação imaginária que justifica, tanto no texto 1 quanto no texto 2, a solicitação de medidas que contenham, impeçam, evitem a ameaça assim posta.

Essa análise nos possibilitou mostrar como a argumentação pode funcionar por meio da estruturação ideológica (re)atualizável no funcionamento denegativo. Essa compreensão nos leva a considerar outras implicações para o ensino a partir desse modo de compreender como a argumentação pode funcionar no texto.

Se o texto for lido apenas como um texto informativo, a exemplo do que fez o conjunto de alunos que não reconheceu a produção do efeito de crítica ao terraplanismo no texto de Ivan Longo (trabalhado em nossa experimentação teórico-metodológica), apaga-se o processo discursivo que significa “a relação entre o mesmo e o diferente, a partir do sistema de relações que funcionam na e entre formações discursivas” (Orlandi, 2022, p. 8). Ou seja, apaga-se o trabalho significativo da ideologia sobre a formulação/significação. Apagam-se, com isso, as condições de produção, a exterioridade/historicidade constitutiva do texto, de tal modo que ele possa, como efeito, se restringir a informar que “a Confederação Nacional de Dirigentes Logistas não seria contra os rolezinhos, mas só seria contra eles acontecerem em centros comerciais”.

Apaga-se justamente o fundamento teórico discursivo de que “toda descrição [...] está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (Pêcheux, 1997b, p. 53). Apaga-se, assim, que a argumentação, estruturada ideologicamente, ao funcionar, produz como efeito o apagamento desse fundamento.

Na perspectiva desse apagamento, se o professor trabalha com a leitura apenas como localização de informações no texto, efeitos produzidos pelo funcionamento da denegação, como vimos, não são experimentados – percebidos, vistos, lidos, interpretados, aceitos – nem pelo professor, nem pelos alunos, embora permaneçam significando, inclusive, neles e por eles. É assim que esses (outros) sentidos não experimentados – não percebidos, vistos, lidos, interpretados, aceitos – são naturalizados e se tornam evidências/transparências em relação de dominância.

Compreendemos que esse apagamento “acaba por naturalizar a relação do aluno com a linguagem e isto resulta em imaginar [por exemplo,] que se o aluno falar/escrever do que gosta ele terá sucesso” (Orlandi, 2022, p. 11). Resulta imaginar, também, que o sentido estaria no texto, sendo, por isso, dele depreensível. Orlandi adverte, contudo, que é apenas “no trabalho

com a materialidade da língua que o sujeito encontra-se com ela” (Orlandi, 2022, p. 11), ou seja, é somente no corpo a corpo com a linguagem que se pode perceber o funcionamento do processo discursivo sustentando significativamente o texto que se apresenta à leitura (Orlandi, 2022).

Esse modo de trabalhar a argumentação é consequente, portanto, com uma posição discursiva para a qual:

[...] a língua é, antes, uma “ferramenta imperfeita” que demanda trabalho e conhecimento para que se produzam sentidos. É preciso ensinar o aluno a jogar com a linguagem. Desorganizá-la para compreender sua ordem, seu poder de equívoco, de incompletude, de variação. Mexer com suas possibilidades, antes que com suas normas, para então tratar da sua organização formal (Orlandi, 2022, p. 11).

4 A argumentação dissimulada no/como jogo entre “contra” e “a favor”

O texto 3, apresentado no quadro 3, (re)produz a argumentação dissimulada no clássico jogo que dicotomiza as posições discursivas passíveis de terem representação no texto como sendo ou “contra” ou “a favor” a determinada questão social. Ao dissimular o funcionamento da argumentação a partir dessa dicotomia, esse jogo “contra” vs. “a favor” faz parecer que o texto só comportaria uma única posição, produzindo, assim, o efeito imaginário de que o texto seria uma unidade em si. Essa dissimulação, portanto, apaga, como efeito, a dispersão histórica significativa constitutiva de todo objeto simbólico, e do texto, em particular.

O texto 3 apresenta a questão do rolezinho ao debate dando lugar a 2 posições que discutem se seus participantes podem/devem ter sua entrada barrada em shoppings. O debate é formalizado textualmente a partir de duas posições antagônicas. Uma se marca como favorável ao impedimento, justificando a resposta “sim” à questão proposta pela revista Superinteressante: “será que potenciais participantes podem ser barrados na entrada dos shoppings?” A outra se marca como contrária ao impedimento, respondendo “não” à mesma pergunta.

O processo discursivo que determina a argumentação pelo “sim” (re)produz a marginalização social do rolezinho e de seus participantes. Estes são significados como pessoas que não podem ser consideradas frequentadores, visitantes ou consumidores potenciais para centros comerciais (lojas e shoppings), porque são significados como ameaça à tranquilidade de seus lojistas, frequentadores, visitantes ou consumidores. A presença dos participantes do rolezinho nesses lugares representaria “monopolização de uma grande área do centro de compras” e, por conseguinte, “riscos de furto e roubo” ou “perturbação a esses ambientes com música alta e corre-corre”.

Quadro 3. Texto 3 (reprodução adaptada)

| | |
|----------------|---|
| Título | Debate: Shopping centers podem proibir os rolezinhos? |
| Subtítulo | Encontros de centenas de adolescentes em centros comerciais criaram impasses com lojistas e frequentadores . Vale ou não vale? |
| Corpo do texto | <p><i>Encontros de centenas de adolescentes em centros comerciais criaram impasses com lojistas e frequentadores. A questão é: será que potenciais participantes podem ser barrados na entrada dos shoppings?</i></p> <p>Sim</p> <p>Segundo a Associação Brasileira de Lojistas de Shopping (Alshop), os centros são “empresas privadas e espaços públicos ao mesmo tempo e zelam pelo conforto e segurança dos seus visitantes e consumidores”. Os rolezinhos podem ameaçar a tranquilidade dos frequentadores por elevar (sic) os <u>riscos de furto e roubo</u>.</p> <p>Os rolezinhos deveriam ser marcados em espaços abertos. Com <u>poucas saídas de emergência</u> e rotas de fuga nos shoppings, as aglomerações podem acabar em tragédia. Esse foi o argumento de um dos juízes que proibiram o movimento para evitar mortes parecidas com as da boate Kiss.</p> <p>A Constituição diz que todo espaço público tem regras de convivência social. Os participantes do rolezinho, além de monopolizar uma grande área do centro de compras, <u>perturbam o ambiente com música alta e corre-corre</u>. Isso prejudica alguns espaços dentro das dependências, como o cinema e a praça de alimentação.</p> <p>Além dos rolezinhos, há outros incidentes em shoppings envolvendo jovens, como furtos e violência, que prejudicam o comércio. Para manter o ambiente tranquilo e não assustar clientes, poderia ficar estabelecido, em certos dias e horários, que <u>adolescentes só entrassem junto com um adulto</u>.</p> <p>Não</p> <p>De acordo com Roberto Dias, professor de direito constitucional da PUC-SP, os shoppings são espaços abertos ao público e impedir a entrada de qualquer pessoa, seja por classe social, raça ou religião, é considerado uma <u>medida discriminatória e fere o direito individual de ir e vir</u>.</p> <p>Para José Carlos Gomes da Silva, professor de ciências sociais da Unifesp, os jovens encaram os rolezinhos como uma maneira inofensiva de se divertir em um novo espaço. “Proibir que determinados grupos frequentem esses locais é uma forma de <u>segregação social</u>”, explica.</p> <p><u>Por falta de opções de entretenimento</u>, os adolescentes marcam encontros em shoppings porque querem ter um momento de lazer em um local seguro. Criminalizar e reprimir os rolezinhos pode incitar uma onda de revolta social por todo o país, como se viu nos protestos que tomaram o Brasil em 2013.</p> <p>Grandes marcas querem sempre atrair pessoas a suas lojas para comprarem seus produtos, e não existe lugar melhor para isso do que os centros comerciais. De certa forma, os rolezinhos levam mais pessoas aos shoppings e <u>poderiam impulsionar as vendas</u>.</p> <p>CONSULTORIA José Carlos Gomes da Silva, professor de antropologia da Unifesp; Marcelo Figueiredo e Roberto Dias, advogados e professores de direito constitucional da PUC-SP. FONTES Associação Brasileira de Lojistas de Shopping (Alshop) e Instituto Data Central.</p> |

Fonte: Portal Superinteressante [Comportamento, Mundo Estranho], [por] Giselle Hirata, Atualizado em 4/07/2018, publicado em 19/05/2016, Grupo Abril, disponível em:

<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/debate-shopping-centers-podem-proibir-os-rolezinhos/>.

Acesso em março de 2023. Obs. Os negritos sublinhados indicam que o negrito é encontrado no original.

Os sentidos evocáveis por essa representação deslizam, portanto, de uma questão social para uma questão de acomodação quantitativa de pessoas (capacidade de lotação do espaço). E, dessa maneira, sustentam, argumentativamente, a justificativa para a adoção de um mecanismo de segregação social: “com poucas saídas de emergência e rotas de fuga nos shoppings, as aglomerações podem acabar em tragédia. **Esse foi o argumento de um dos juízes que proibiram o movimento para evitar mortes parecidas com as da boate Kiss**” (texto 3, negrito nosso).

Esse deslize se dá por meio da (re)produção/transformação de uma latitude discursiva segundo a qual o rolezinho é visto/lido/interpretado como problema de lotação para os centros comerciais, na relação comparativa com a tragédia ocorrida na Boate Kiss, na cidade de Santa Maria, onde morreram 242 pessoas em função de um incêndio ocorrido em 27 de janeiro de 2013. Também por uma relação comparativa, os rolezinhos são associados a outros tipos de incidentes “envolvendo jovens”, que assustariam frequentadores, visitantes e consumidores de shoppings, tais como “furtos e violência”. Essa latitude discursiva indicia a antecipação de certa interpretação discriminatória do rolezinho, dissimulando-a como mera questão de lotação. Argumenta-se, dessa maneira, em favor da segregação por meio de um argumento que metaforiza a segregação como questão de segurança.

O processo discursivo que significa essa posição convergente com a proibição dos rolezinhos no debate também significa, dessa mesma posição, os mecanismos que podem/devem ser implementados para impedir o evento de ocorrer nos shoppings e centros comerciais afins. “Os rolezinhos deveriam ser marcados em espaços abertos” (texto 3) ou, caso aconteçam nos shoppings, “poderia ficar estabelecido, em certos dias e horários, que adolescentes só entrassem junto com um adulto” (texto 3). Esses dois argumentos acirram o processo ideológico de dissimulação da segregação como metáfora de uma questão de segurança.

Contraditoriamente, o processo discursivo que determina a argumentação pelo “não” (re)produz justamente a denúncia de que impedir o rolezinho de ocorrer nos shoppings caracterizaria uma medida discriminatória. Para essa posição discursiva, o rolezinho deveria ser interpretado como “maneira inofensiva de se divertir em um novo espaço”. Essa formulação (re)atualiza certa interpretação que indicia que os shoppings já se caracterizam como lugares de segregação, uma vez que, para os participantes do rolezinho, ele seria um “novo espaço” a ser por eles descoberto, frequentado, ocupado.

Quando comparamos a argumentação estabelecida pela posição “não” (a favor dos rolezinhos) com a argumentação estabelecida pela posição “sim” (contra os rolezinhos), compreendemos que a formulação “proibir que determinados grupos frequentem esses locais é uma forma de segregação social” (texto 3) funciona como argumento evocável enquanto discurso transversal (Pêcheux, 1995), restituível no e pelo gesto de leitura, conforme feito acima ao analisarmos a constituição discursiva da posição contrária aos rolezinhos. Já da posição favorável aos rolezinhos, a formulação funciona como argumento explícito, uma vez que, dessa posição, o

rolezinho é significado como “maneira inofensiva de se divertir”, inventada pelos jovens “por falta de opções de entretenimento” (texto 3).

Ainda dessa posição, os rolezinhos seriam uma resposta dos jovens à necessidade de terem “um momento de lazer em um local seguro” (texto 3). Dessa posição, portanto, escancara-se a interpretação do rolezinho como metáfora de uma questão social: relações de força em disputa/em confronto no interior da luta de classes. Daí a advertência, posta como argumento comparativo, segundo a qual “criminalizar e reprimir os rolezinhos pode incitar uma onda de revolta social por todo o país, como se viu nos protestos que tomaram o Brasil em 2013” (texto 3).

Na perspectiva dessa posição, o argumento da segurança baseado na questão da lotação, formulado pela posição contrária aos rolezinhos, é rebatido, uma vez que os rolezinhos poderiam representar um aumento no número de pessoas nos shoppings, o que poderia impulsionar as vendas. Dessa posição, restitui-se aos participantes dos rolezinhos a condição de (potenciais) frequentadores, visitantes e consumidores (assim como potenciais futuros lojistas) para os shoppings.

Com base no exposto, podemos afirmar que, no “mundo semanticamente normal” do sujeito pragmático, tomado pelo ângulo desse clássico jogo dicotômico, os argumentos construídos apresentam, aparentemente, uma univocidade lógica disjuntiva: ou se é “contra” ou se é “a favor” do rolezinho. Barra-se a evocação de sentidos que poderiam colocar em relação de transferência o que a dicotomização “a favor vs. contra” supõe transparente, inequívoco. Da perspectiva desse jogo clássico, os argumentos se apresentam a partir de uma suposta independência significativa; seriam, por isso, dados de antemão (pode-se/deve-se ser contra ou a favor).

Compreendemos, assim, que essa suposta independência significativa entre os argumentos recobre um funcionamento que a revista mobiliza para apresentar-se em uma posição de suposta neutralidade, apenas “divulgando” sentidos e posições já existentes. Por esse mecanismo, não se trabalha a argumentação na relação com o equívoco, com a incompletude, com a opacidade que constituem os sujeitos e seus dizeres, mas como seleção e organização de argumentos (já) disponíveis. Esse efeito de neutralidade é acirrado pela evocação de autoridades como responsáveis pela argumentação que cauciona tanto a posição “a favor” dos rolezinhos (no texto, representadas por professores-pesquisadores-cientistas) quanto a posição “contra” os rolezinhos (no texto, representadas por um juiz, pela Associação Brasileira de Lojistas de Shopping (Alshop) e pela Constituição).

A associação do funcionamento da argumentação a um funcionamento dicotomizante/polarizante (universal), no trabalho com textos, não permite que leitores, sejam eles professores ou alunos, questionem os sentidos logicamente estabilizados e sua naturalização no interior da luta de classes. Esse modo de trabalhar a argumentação silencia a própria existência da luta de classes como motor do processo de (re)produção/transformação das relações – alianças, disputas e confrontos – no seio da vida social.

Considerações finais

Mostramos, nesse texto, que a argumentação concebida discursivamente convoca o leitor a colocar-se corpo a corpo com a linguagem, procurando realizar um trabalho de dessuperficialização do processo de textualização do político que se materializa, se (re)atualiza em cada objeto simbólico que se apresenta à leitura, em particular o texto. Lembrando que dessuperficializar significa discursivamente restituir a opacidade e a espessura semântica às palavras, expressões, proposições e textos, pela análise do processo discursivo que determina como um objeto simbólico pode/deve significar como efeito da aliança ou do confronto entre formações discursivas que concorrem por significá-lo. Nessa perspectiva, o trabalho com a argumentação não se reduz tão-somente à localização de argumentos/informações no texto, tampouco à avaliação da seleção e organização de argumentos em um texto dado. A argumentação também não apenas sintetiza uma interação entre posições contraditórias ou visa solucionar uma contenda posta.

Na perspectiva da Análise de Discurso de filiação pecheutiana, a argumentação funciona como mecanismo de domesticação do movimento dos sentidos, no processo de textualização do político. Por isso, estruturada ideologicamente, uma vez que o trabalho simbólico da ideologia é constitutivo “da relação sujeito/sentido, que integra a relação imaginária do homem com o simbólico” (Orlandi, 1998, p. 81). E é como mecanismo de domesticação do movimento dos sentidos que “a argumentação se sustenta no mecanismo da antecipação, funcionando pelas relações imaginárias, produzindo seus sentidos (imaginariamente) naquilo que o outro poderia significar” (Orlandi, 2021a, p. 114).

Com as análises realizadas sobre os processos discursivos que sustentam a produção de relações de sentido que significam tanto o (anti)terraplanismo quanto o movimento rolezinho, foi possível realizar uma experimentação teórico-analítica a partir da qual compreendemos que trabalhar a argumentação na perspectiva discursiva implica dessuperficializar o texto e expor o olhar leitor ao seu funcionamento, de modo a tornar perceptível/legível que ler é relacionar, isto é, colocar em relação matéria significativa e sentidos que circulam na sociedade. Implica, dessa maneira, perceber/ler como o jogo de interpretações é ideologicamente estruturado no dizer. Implica, por conseguinte, expor o olhar leitor às relações de força no interior da luta de classes, suspendendo o efeito de naturalização dos sentidos, e, assim, restituindo-lhes seu caráter material relacional e sua natureza social.

Com as análises, mostramos também que expor o olhar leitor às relações de força no interior da luta de classes é o específico da análise da argumentação no trabalho com textos. Essa especificidade se dá porque analisar a argumentação permite a restituição do vínculo ideológico das relações de sentido com determinadas formações discursivas que (re)produzem/transformam as relações de força, as relações de aliança, as relações de hierarquia, as relações de dominância, enfim, as dissimetrias, as contradições que estruturam a luta de classes no seio da vida social. Esse trabalho que deve incidir sobre o olhar leitor só é possível se esse leitor é instrumentalizado a perceber/ver/ler/interpretar o mecanismo de

antecipação em funcionamento no confronto, na disputa entre sentidos e relações de força. É essa instrumentalização que pode levar o leitor a apreender algo da dispersão constitutiva do movimento dos sentidos no processo de textualização do político.

É nessa medida que compreendemos como “a argumentação pode então ser um observatório do político” (Orlandi, 1998, p. 81). E que também compreendemos como sua consideração e sua análise, nos termos aqui expostos, nas diferentes práticas de linguagem que se materializam e se (re)atualizam nos processos de textualização do político, podem “dar visibilidade ao político, ao real dos sentidos” (Orlandi, 1998, p. 81), ou seja, dar visibilidade ao fundamento teórico que afirma o sentido como “relação a” (Canguilhem, 1993 [1980])⁹.

A partir de um trabalho com a argumentação nessa direção, desloca-se a relação do leitor, seja este o professor ou o aluno, de uma retórica conteudista para uma relação prismática com o funcionamento do discurso e da ideologia no processo de produção da significação. Desse modo, professor e aluno podem se defrontar “com a própria materialidade da linguagem [...] experimentando a língua(gem) em seu jogo, seus equívocos, suas falhas e possíveis, em uma práxis inventiva e não reprodutiva. No corpo a corpo com a linguagem” (Orlandi, 2022, pp. 11-12).

Trabalhar a argumentação dessa maneira reinscreve na linguagem e na significação sua opacidade constitutiva. Portanto, trabalhar o ensino de argumentação significa também instrumentalizar o leitor (e o escritor) a ouvir as nuances (Orlandi, 2021a), as diferenças e as repetições que movimentam as conjunturas sócio-históricas e político-ideológicas. Do modo como compreendemos, instrumentalizá-lo(s) a ouvir as relações significativas, ouvir como os sentidos são construídos como determinação social e histórica.

Referências

AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. Tradução de Angela M. S. Corrêa et al. São Paulo: Contexto, 2020.

AMOSSY, R. Argumentação e análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, v. 1, n. 1, 129-144, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/389/395>. Acesso: 14 mar. 2023.

ANSCOMBRE, J.-Cl.; DUCROT, O. *L'Argumentation dans la langue*. Liège: Mardaga, 1983.

CANGUILHEM, G. Le cerveau et la pensée. In: CANGUILHEM, G. *Philosophe, Historien des Sciences* [e-book]. Paris: Albin Michel, 1993 [1980]. p. 4-24.

COURTINE, J.-J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, 15^e année, Analyse du discours politique, n. 62, 9-128, 1981. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_62_1873. Acesso: 14 mar. 2023.

⁹ Canguilhem (1993 [1980], p. 18) afirma, categoricamente: “Le sens n’est pas relation entre..., il est relation à...”.

DHAOUADI, H. L'argumentation dans le discours: approches contemporaines et perspectives didactiques. *Lenguaje y Textos*, SEDLL [Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura], n. 35, mayo, 47-60, 2012. Disponível em: http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/largumentation_dans_le_discours_approches_contemporaines_dhaouadi_h.pdf. Acesso:14 mar. 2023.

GADET, F.; LÉON, J.; MALDIDIÉ, D.; PLON, M. Apresentação da conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Lourenço C. Filho e Manoel Gonçalves. 2ª. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. p. 39-60.

LONGO, I. BBB 23 – VÍDEO: Key Alves, que se diz sapiossexual, lança dúvida terraplanista. *Revista Fórum*, Blogs, Papo Cabeça, 2/3/2023. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/blogs/pop-noticias/2023/3/2/bbb-23-video-key-alves-que-se-diz-sapiossexual-lana-duvida-terraplanista-132205.html>. Acesso:14 mar. 2023.

ORLANDI, E. P. Processo discursivo, (re)escrita e ensino. *Leitura*, UFAL, Alagoas, 74, 5-12, set.-dez. 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/14137/10373>. Acesso em 14 de mar. 2023.

ORLANDI, E. P. Da argumentação na Análise de Discurso. In: BIZIAK, J. dos; PEREIRA, F.; RESENDE, S. M. (Org). *Rede de afetos em discurso: uma homenagem a Mónica Zoppi-Fontana*. Campinas: Pontes, 2021a. p. 107-120.

ORLANDI, E. P. Volatilidade da interpretação: política, imaginário e fantasia. *Cadernos de Linguística*, Abralín, v. 2, n. 1, p. e310, 8 fev. 2021b. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/310>. Acesso:14 mar. 2023.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7ª. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. Discurso e argumentação: um observatório do político. *Fórum Linguístico*, UFSC, Florianópolis, n. 1, 73-81, jul.-dez. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6915/6378>. Acesso:14 mar. 2023.

PÊCHEUX, M. Foi “propaganda” mesmo que você disse? In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux* [Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi]. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2011. p. 73-92.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Trad. de Maria das Graças L.M. do Amaral. 2ª. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997a. p. 55-66.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni P. Orlandi. 2ª. ed. Campinas: Pontes, 1997b.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni P. Orlandi et al. 2ª. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Eni P. Orlandi. 2ª. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. p. 61-161.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Péricles Cunha. 2ª. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. p. 163-246.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. de Maria E. Galvão G. Pereira. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIRIS, E. L. A argumentação numa perspectiva materialista do discurso. *Linha D'Água*, USP, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 97-121, dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/120008/146699>. Acesso: 14 mar. 2023.

PLANTIN, C. *A argumentação*. Trad. de Rui Alexandre Grácio e Martina Matozzi. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

PLANTIN, C. *A Argumentação: história, teorias, perspectivas*. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

RODRIGUES, E. A.; AGUSTINI, C. L. H.; BRANCO, L. K. A. C. O luto como funcionamento de linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 63, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8665210>. Acesso: 14 mar. 2023.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; OLIVEIRA, S. E. de. Tá certo! Só que não... argumentação, enunciação, interdiscurso. *Linha D'Água*, USP, São Paulo, v. 29, n. 2, p.123-155, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/120001>. Acesso:14 mar. 2023.

Artigo / Article

Nos bastidores da ciência: argumentação, história e filosofia no ensino de Física

*Behind the scenes of Science: argumentation, history, and philosophy in
Physics teaching*

Érika Cristina Meneses de França 

Universidade Federal de Sergipe, Brasil
erika-fisica140@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-0036-1053>

Aline Dortas Leal 

Universidade Federal de Sergipe, Brasil
alinedortas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4654-528X>

Recebido em: 27/04/2023 | Aprovado em: 10/08/2023

Resumo

Pesquisas na área de ensino de ciências vêm evidenciando a importância de abordagens histórico-filosóficas e da argumentação para uma formação reflexiva. O presente artigo tem como objetivo compreender a importância da história e filosofia da ciência aliadas ao ensino de argumentação na Física, tendo como foco as leis de Newton. Para atingir esse objetivo, foi realizada uma revisão de literatura sobre o tema, seguida do desenvolvimento e da aplicação de atividades junto a alunos do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Aracaju/SE. Os resultados apontam o desenvolvimento de uma compreensão mais contextualizada acerca da ciência, na incorporação de procedimentos próprios do fazer científico, como a construção de explicações e o emprego de justificativas, a maior sofisticação dos argumentos à medida que os temas debatidos envolviam aspectos sociais e éticos e a mobilização de conhecimentos adquiridos dentro e fora das aulas de Física.

Palavras-chave: Ensino de Física • Prática argumentativa • Alfabetização científica • Natureza da ciência • Leis de Newton

Abstract

Research in the field of science education has shown the significance of historical-philosophical approaches and argumentation for a reflective education. This article aims to understand the importance of the history and

philosophy of science in relation to the teaching of argumentation in Physics, with a focus on Newton's laws. To this end, a literature review on the subject was conducted, followed by the development and application of activities with high school students in a state public school in Aracaju, (Sergipe, Brazil). The results indicate the development of a more contextualized understanding of science, the inclusion of scientific procedures such as the construction of explanations and the use of justifications, the increased sophistication of the arguments as the topics discussed involved social and ethical aspects, and the mobilization of knowledge acquired inside and outside Physics classes.

Keywords: Physics Teaching • Argumentative practice • Scientific literacy • Nature of science • Newton's Laws

Introdução

A Física é responsável por conduzir os alunos a se depararem, em suas trajetórias de aprendizagem, com situações concretas e reais, contribuindo para o entendimento da natureza e, ao mesmo tempo, fortalecendo o interesse científico. Nesse sentido, alguns dos documentos norteadores da educação brasileira se preocupam com a inserção de elementos históricos nas aulas e atividades dessa matéria, apontando a sua importância para um entendimento completo e contextualizado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) mostram a relevância da abordagem histórica no ensino de Física, ao afirmarem que é fundamental que o conhecimento físico seja explanado como um processo histórico, instrumento de transformação constante e relacionado às formas de produção e de expressão humanas (Brasil, 2000). Já a dimensão filosófica da Física diz respeito, não exaustivamente, à importância que o pensamento possui para a explicação articulada de proposições e de conceituações, especialmente quando se dá sob uma estrutura epistemológico-cognitiva (Batista, 2005).

A despeito disso, o ensino dessa matéria é marcado pela falta de contextualização, o que dificulta a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, que comumente manifestam dificuldade para compreender os conceitos, que exigem interpretação, abstração e observação. Para que essa realidade mude, métodos e investigações atuais são realizados de modo a colaborar para que o ensino seja mais contextualizado e menos fragmentado, passando a fazer sentido para os estudantes e se aproximando da sua realidade (Silva, 2012).

A abordagem da História e Filosofia da Ciência (HFC) emerge como uma importante via para isso, auxiliando no entendimento do percurso e dos fatores relacionados ao fazer científico, como os motivos pelos quais uma proposta é corroborada, a forma como essa proposta se correlaciona a diferentes proposições no decorrer da história, entre outras aplicações (Batista, 2005). Nesse sentido, defende-se que a formação educacional que lida com abordagens histórico-filosóficas e as incentiva é capaz de possibilitar que o docente e o discente aprimorem suas ideias em relação à ciência e ao conhecimento científico.

Segundo Matthews (1995), é necessário que a ciência seja entendida pelos alunos como um conhecimento que está em construção, sem que haja saberes ou teorias definitivos. Ou seja, a qualquer instante uma hipótese pode ser sobreposta por outra que elucide melhor um determinado acontecimento. Dessa forma, o discente é estimulado a examinar e questionar, desenvolvendo uma percepção mais clara do processo de estruturação do conhecimento científico, principalmente se esse for trabalhado dentro de um exercício de argumentação.

Embora a HFC tenha o potencial de contribuir para que os alunos entendam mais sobre as ciências, é preciso que as práticas de produção, comunicação e avaliação do conhecimento científico realmente adentrem sua vivência educacional. Conforme Oliveira (2019), isso pode ser alcançado por meio da confluência entre a HFC e a argumentação, considerando-se que o desenvolvimento da habilidade de argumentar a partir de episódios históricos da ciência constitui uma via para o alcance do domínio das características do fazer científico, sobretudo das práticas epistêmicas.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo compreender a importância da HFC aliada ao ensino de argumentação para o ensino e o aprendizado da Física, tendo como foco as leis de Newton. Para atingir esse objetivo, foi realizada uma revisão de literatura em fontes secundárias da área de educação em ciências e da HFC, que embasou o desenvolvimento e a aplicação de uma série de atividades realizadas durante os meses de janeiro e fevereiro de 2021 junto a alunos do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Aracaju/SE, na qual uma das autoras atua como docente. Como base teórico-metodológica, recorreu-se a autores que tratam da HFC no ensino, como Matthews (1995), Pagliarini (2007) e Penitente e Castro (2010), e a Toulmin (2006) e o seu Padrão de Argumento, mobilizado como modelo e como método de análise do exercício argumentativo.

Este texto está dividido da seguinte forma: a primeira seção aborda a HFC, seu lugar e importância no ensino de ciências, dando-se maior ênfase à Física; a segunda seção traz uma reflexão sobre a argumentação na educação, como uma prática interdisciplinar e transdisciplinar que ainda enfrenta dificuldades para ser incorporada às aulas de todas as disciplinas; a seção número três apresenta a descrição das atividades realizadas e a análise dos resultados obtidos; por fim, na conclusão, ocorrem retomadas de pontos importantes e encaminhamentos a novos estudos sobre a temática.

1 História e Filosofia da Ciência no ensino: contribuições e desafios

A ciência não nasce do nada, ou seja, está sempre remetendo a suposições e pressupostos anteriores, de forma a se constituir como uma construção em evolução. A abordagem da HFC, ao situar a ciência historicamente, contribui com a compreensão de como o conhecimento se altera no decorrer do tempo e de como os valores sociais são tomados no processo de formulação de teorias e de modelos. A partir disso, visões deturpadas da ciência são

desmistificadas e desconstruídas, como a ideia de que as teorias científicas já nascem prontas, consensuais e resultantes de uma incrível descoberta feita por um único (e superdotado) cientista (Silva, 2012).

Nesse bojo, Penitente e Castro (2010) enfatizam que todas as teorias científicas que marcaram época por seu grau revolucionário estiveram relacionadas a determinados aspectos do momento histórico em que surgiram. Ainda, as teorias originalmente estabelecidas por determinado cientista quase nunca são propagadas em sua forma original, pois passam por significativas alterações para serem incorporadas aos modelos defendidos a cada época.

Então, a história também passa a ser parte da ciência, embora pouco seja percebida de tal forma. É preciso científicá-la, revesti-la das características que há muito demarcam o fazer científico, e isso é particularmente interessante tanto para as descobertas humanas sobre a história do conhecimento científico quanto para os sujeitos em fase de aprendizagem. Esses últimos, ao construírem historicamente aquilo que já conhecem em sua experiência escolar, sentem mais atração e mais proximidade pelo conteúdo ensinado, o que passa a funcionar como uma espécie de tradução do discurso formal da ciência, repleto de termos difíceis que não fazem sentido, para um discurso acessível e identificável, podendo assim ser praticado significativamente (Carvalho *et al.*, 1990).

Uma forma de realizar essa abordagem no ensino é o uso de textos como materiais didáticos para a aprendizagem de ciências. Conhece-se a prevalência de termos técnicos e de fórmulas matemáticas no ensino-aprendizagem dessa matéria, além do seu apelo visual, calcado, sobretudo, na necessidade de serem estudadas estruturas biológicas, físicas e químicas. Enquanto isso, os textos são mais aproveitados nas aulas de Língua Portuguesa e das ciências humanas, como História e Geografia, sem que o seu potencial didático seja aproveitado no ensino das Ciências da Natureza.

Outro recurso importante para a história da ciência são os debates, colocados por Silva (2012, p. 8) como “elementos de práticas nas quais os alunos são convidados a simular discussões promovidas por ilustres cientistas no passado ou até mesmo encenar peças teatrais que revivam momentos históricos importantes”. Por meio dos debates, é possível incentivar a imersão dos alunos no contexto histórico que circundou determinada descoberta científica ou o desenvolvimento de uma teoria específica, ao mesmo tempo em que se conhece o que o aluno entende sobre o conteúdo.

Esse conhecimento sobre os saberes trazidos pelos alunos é particularmente necessário à abordagem histórica da ciência, uma vez que ajuda o professor a estabelecer relações entre o conhecimento antigo e o novo, bem como a perceber as influências que o primeiro exerce sobre o segundo e vice-versa (Penitente; Castro, 2010). Isso, por sua vez, permitirá ao professor descobrir a real função dos erros cometidos pelos aprendizes no processo de desenvolvimento intelectual, os quais, longe de significarem que o aluno não aprendeu nada do que foi ensinado, remetem a uma natural correspondência entre o pensamento individual e ideias científicas que foram abandonadas ou transformadas no decorrer do tempo (Pagliarini, 2007).

Como não existem escolhas científicas neutras, desconectadas de ideologias e de visões sobre a existência humana, a abordagem histórica sem a devida fundamentação teórica e desconectada de suas implicações filosóficas é vazia (Peduzzi, 2001). Se tomado por si só, o episódio histórico estará mais voltado ao conhecimento daquele fato do que a serviço do entendimento científico. Diferentemente, por meio de um viés filosófico, esse mesmo episódio servirá tanto à reflexão quanto ao esclarecimento das diferentes concepções de ciência que já existiram e foram abandonadas no decurso histórico.

Essa mesma disposição é seguida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o ensino de ciências:

Na mesma direção, a contextualização histórica não se ocupa apenas da menção a nomes de cientistas e a datas da história da Ciência, mas de apresentar os conhecimentos científicos como construções socialmente produzidas, com seus impasses e contradições, influenciando e sendo influenciadas por condições políticas, econômicas, tecnológicas, ambientais e sociais de cada local, época e cultura (Brasil, 2018, p. 550).

Vê-se que a BNCC inclui a contextualização direcionada aos aspectos humanos, culturais e sociais do fazer científico, com a finalidade de desconstruir a visão puramente técnica tradicionalmente determinante do ensino de ciências. No entanto, essa abordagem ainda é tangenciada, ocorrendo de forma superficial e, muitas vezes, inadequada. Civiero *et al.* (2016), em seu estudo sobre a HFC em livros didáticos de Física e de Matemática, atestam que há predominância de uma visão de história da ciência excessivamente ilustrativa, acrítica e fragmentada, bem como de uma filosofia da ciência atórica, aproblemática, individualista e elitista, trazendo temas e conteúdos apenas em adjacências, presentes em caixas de curiosidades e/ou em textos complementares. Ou seja, permanece a dificuldade de tomar a HFC como um eixo estruturante sobre o qual o ensino irá ocorrer, em sua integralidade.

A Física está sujeita a essas distorções, inadequações e reducionismos, sobretudo por ser descontextualizada em relação ao aparato histórico-filosófico-social que auxilia a entender melhor sua natureza e seu desenvolvimento. Desde o seu surgimento, na Grécia Antiga, onde observações dos fenômenos naturais originaram as primeiras teorias físicas, essa ciência evoluiu através de embates e de descobertas, ao mesmo tempo em que ia se incorporando à cultura humana e integrando-se à sociedade como um instrumento tecnológico indispensável à modernidade e à formação do cidadão (Brasil, 2000). Entretanto, passou a ser marcada pelo caráter excessivamente técnico e voltado à prática necessária ao avanço da economia, à medida que a civilização foi se desenvolvendo (Alves, 2012).

Assim, devido à importância profissional e mercadológica atribuída à Física, essa passou a integrar um dos principais eixos do currículo escolar. Seu peso em exames educacionais de grande relevância, requisitados como forma de adentrar o âmbito universitário e com um amplo apelo conteudista, leva a um adensamento dos conteúdos programáticos, havendo a massificação de saberes estanques em padrões impostos pelas instituições e pelo governo (Nascimento, 2016). Desse modo, acaba existindo uma restrição no trabalho docente,

que dificilmente consegue trazer em suas práticas uma realidade mais contextualizada e articulada com a vida dos alunos.

Através da abordagem histórico-filosófica, a Física deixa de ser um apanhado de modelos científicos sem relação prática com a realidade e passa a ser encarada como uma peça integrante da cultura não fechada em si mesma, pois se relaciona diretamente com o contexto que a cerca, responsável inclusive pela superação de modelos e de teorias durante os tempos. Como afirma Valadares (2012), as estratégias elaboradas com base nessa abordagem trazem em seu âmago a ligação da ciência com outros setores da atividade humana, incluindo-se o político-social e o econômico.

Ademais, a HFC também favorece a comunicação em Física, ao passo que a linguagem desenvolvida por essa ciência ao longo do seu processo de construção é composta por esquemas de representação, símbolos e códigos de difícil compreensão, por serem desconectados da comunicação humana trivial (Brasil, 2000). Saber como essa forma de comunicação diferenciada evoluiu no decorrer da história e entrar em contato com os seus usos por pessoas que viveram em épocas anteriores ajuda a entender o motivo por trás dessas especificidades e a perceber que não são exclusivas da atualidade, além de fortalecer o caráter evolucionista e dinâmico presente em toda linguagem, inclusive na científica.

Portanto, entre as contribuições que a HFC no ensino de ciências pode proporcionar à formação do indivíduo, está o aprimoramento da compreensão e da prática linguística e comunicacional, dentro do âmbito da ciência e fora dela. Defender ideias com base em argumentos é uma das vias para isso, pois se constitui como uma tarefa que demanda competências e habilidades não só no uso da linguagem como também na construção e na organização do raciocínio, algo que está na base de toda prática científica e, dessa forma, é condição essencial para um ensino de ciências contextualizado histórica e filosoficamente.

2 A argumentação no contexto educacional escolar

A argumentação é uma das capacidades exclusivamente humanas, intrínseca à linguagem e instrumento de posicionamento do indivíduo. Desde a retórica e a dialética surgidas na Grécia Antiga em meio aos filósofos até os dias atuais, o exercício argumentativo é questionado e estudado a partir de diferentes teorias e métodos. Com o passar do tempo, a argumentação teve sua aplicação expandida, de modo a abarcar novas temáticas com as quais a existência humana se depara, sendo a formação educacional um dos contextos mais visados.

Porém, antes de adentrar essa seara, é importante definir o que se está chamando de argumentação. Para isso, adota-se a definição dada por Leitão (2007): uma atividade, ao mesmo tempo, discursiva e social voltada à defesa de pontos de vista e ao exame de objeções e visões distintas, com o fito de potencializar ou de enfraquecer a aceitabilidade dos posicionamentos em questão, e que inaugura no discurso um processo de negociação mobilizador das divergências existentes entre concepções acerca dos fenômenos físicos e sociais.

Dessa forma, a argumentação possui o potencial de construção do conhecimento e do pensamento reflexivo, ao levar o indivíduo a mobilizar ideias, informações e pensamentos de maneira direcionada a determinado fim. Esses aparatos podem advir tanto da bagagem social e cultural do sujeito, adquirida em suas vivências, quanto de buscas em diferentes fontes realizadas com o intuito de reforçar os argumentos. Logo, a educação é um espaço próprio para o desenvolvimento da capacidade argumentativa, ao possibilitar condições para o domínio das formas e das estratégias de argumentação, concedendo arcabouço para a elaboração de argumentos, e ao trazer o exercício argumentativo em sua própria realização, pois é um processo essencialmente interacionista, no qual o contato com o outro vem acompanhado de uma série de discursos, opiniões e informações quase sempre diferentes e muitas vezes contrários.

Mesmo sem perceber, alunos e professores se deparam com a arte da retórica, que consiste numa racionalidade argumentativa, ainda que esse não seja um dos conteúdos presentes nos currículos escolares: ela está presente na produção de textos, na apresentação oral de trabalhos, em debates, entre outras estratégias pedagógicas (Oliveira; Oliveira, 2018). Porém, a argumentação integra a BNCC atual, publicada em 2018, como uma das competências a serem desenvolvidas no Ensino Básico:

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).

Observa-se um direcionamento da capacidade de argumentar em relação à capacidade de respeitar o outro e o meio ambiente, considerando-se a interligação das dimensões e dos elementos da vida em sociedade numa visão abrangente e pautada na coletividade. Desse modo, a abordagem educacional da argumentação não se restringe ao domínio linguístico, devendo ser interdisciplinar e transversal, visto que envolve conceitos e práticas de diferentes áreas do currículo.

Contudo, devido à fragmentação do conhecimento que ainda caracteriza a educação escolar, existem dificuldades para integrar a argumentação transversalmente ao currículo e às aulas. Na BNCC, a sua presença é identificada, quase sempre, na área de Linguagens – Língua Portuguesa, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, com foco na identificação e na compreensão de recursos persuasivos e de marcas linguísticas em diferentes textos, e na Matemática do Ensino Médio, de maneira pontual.

Nas Ciências da Natureza, elaborar argumentos está entre os procedimentos e instrumentos de investigação dos quais os alunos devem se aproximar, com base na análise de dados e de informações pertinentes a essas áreas do conhecimento (Brasil, 2018). Nessa abordagem, o destaque se encontra na necessidade de deslocar o foco da aquisição do conhecimento científico para a sua produção e análise críticas, a fim de que os alunos adquiram autonomia em sua jornada de formação científica e aprimorem a capacidade de lidar com diferentes situações-problema.

Para que esse avanço seja possível, é apontada a importância de se apropriar das formas de expressão próprias das Ciências da Natureza, de tal modo que os estudantes aprendam “a estruturar discursos argumentativos que lhes permitam avaliar e comunicar conhecimentos produzidos, para diversos públicos, em contextos variados, utilizando diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) [...]” (Brasil, 2018, p. 552). Ou seja, é necessário um trabalho pedagógico que não seja nem puramente científico, nem puramente argumentativo, mas sim que una essas duas instâncias em um contexto de aprendizagem interdisciplinar e significativo, superando-se as ações isoladas e fragmentadas com as quais o ensino de argumentação ocorre.

Para isso, é necessário recorrer a parâmetros, sob pena de recair em generalizações e em pensamentos infundados ou de não dar condições suficientes para que os alunos possam questionar e defender suas ideias adequadamente. Com isso, faz-se essencial refletir sobre o caminho que será percorrido nas aulas e qual(is) serão as suas bases, o que perpassa pelo delineamento dado à argumentação, em termos teóricos e práticos, e pelas suas aproximações e distanciamentos do ensino de ciências, de modo geral, e de Física, em particular, sendo essa a visão explorada na subseção a seguir.

2.1 Reflexões sobre a argumentação no ensino de ciências: a contribuição de Toulmin

A presença da argumentação nos estudos acerca do pensamento e da linguagem data de 1950, com base nas contribuições de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e de Stephen Toulmin (2006). Todavia, a sua relação com o ensino de ciências tardou consideravelmente, tendo despontado com maior força a partir da publicação da obra *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research*, lançado em 2008. Antes de abordar as visões e informações trazidas por essa obra, importa salientar algumas questões relativas aos primeiros autores mencionados, já que estes inauguraram formas modernas de lidar com a argumentação.

Ainda na Antiguidade, Aristóteles revolucionou a forma de conceber a retórica, colocando-a em destaque quando, até então, era vista como uma forma de ludibriar. Muito tempo depois, eis que surge uma forma de retórica que parte dessas ideias para tratar dos valores humanos sem que a força argumentativa se esvaia: Chaïm Perelman, em trabalho conjunto com sua assistente Lucie Olbrechts-Tyteca, ao lançar o *Tratado da Argumentação*, inaugura uma retórica em que

[...] não existe o verdadeiro ou o falso no plano argumentativo, como ocorre na lógica formal, mas, sim, a verossimilhança, dado que as opiniões são valorizadas, e a força delas é que irá conduzir o auditório para uma ou outra tese. De outra maneira, no momento de exposição dos argumentos, o que tiver mais força persuasiva conduzirá o auditório para uma ‘verdade’ ou, melhor dizendo, para um acordo provisório. Provisório porque em outro momento o mesmo auditório poderá ponderar de maneira diferente, dependendo dos condicionantes da argumentação (Oliveira; Oliveira, 2018, p. 205).

Essa abordagem foi denominada Nova Retórica, articulada aos processos educativos, cuja dimensão argumentativa se diferencia de outras a partir do momento em que “o educador foi encarregado por uma comunidade de tornar-se o porta-voz dos valores reconhecidos por ela e, como tal, usufrui um prestígio devido a suas funções” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 58). Nesse sentido, segundo os autores, o professor não precisa empregar estratégias de persuasão junto aos seus alunos, visto que eles lhe depositam uma confiança que prescinde da persuasão.

Porém, os alunos e professores da época em que essa obra foi produzida e lançada não são os mesmos da atualidade. Muito aconteceu na história da humanidade, e hoje os estudantes contam com diversos recursos que lhes permitem o acesso a uma infinidade de informações, o que lhes confere autonomia e confiança para, por vezes, desconfiarem daquilo que está sendo dito pelo professor e, dessa forma, questionarem a sua autoridade docente (Oliveira; Oliveira, 2018).

Movido por essa nova teoria da argumentação que rompe com o caráter monológico da lógica formal, Stephen Toulmin criou o Padrão de Argumento, também conhecido como Toulmin's Argument Pattern (TAP), divulgado no livro *O uso dos argumentos* (publicado originalmente em 1958). Toulmin (2006) estabeleceu uma interpretação estrutural da argumentação, considerando os diferentes elementos que compõem o argumento e buscando a forma como sua validade ou invalidade está relacionada a eles. Segundo Sasseron e Carvalho (2011, p. 100), esse autor tinha como propósito demonstrar que nem todos os argumentos se enquadram na forma “das premissas às conclusões”, e faz isso apontando uma variedade de elementos que podem estar presentes e serem combinados distintamente.

Nesse sentido, Guimarães e Massoni (2020) afirmam que, nessa visão, os argumentos podem ser lançados para vários fins e nem sempre contam com uma estrutura formada pela lógica clássica e canônica (teoria aristotélica sobre o silogismo, por exemplo). Dessa forma, Toulmin (2006) demonstra que a argumentação não é exclusiva de determinadas áreas do conhecimento tradicionalmente voltadas à persuasão, como o Direito, apontando que pode ser realizada em qualquer domínio, tanto das Ciências Sociais quanto das Humanas e, naquilo em que reside o interesse deste artigo, nas Ciências Naturais.

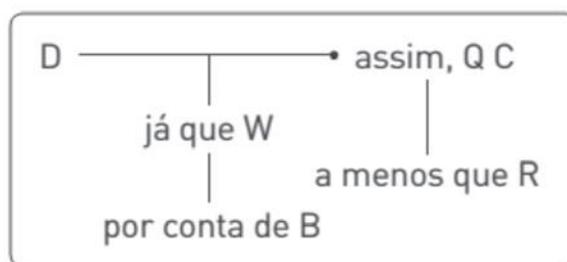
Toulmin (2006) parte da ideia de que o ser humano recorre a fatos com vistas a dar apoio às suas alegações e, nesse sentido, diferencia a conclusão (C), que é a alegação a ser argumentada, daqueles dados mobilizados para fundamentá-la (D), acrescentando as garantias de inferência (W), que possibilitam a passagem dos dados à conclusão. Desse modo, o argumento possui a seguinte estrutura básica: a partir de um dado D, já que W, então C. Porém, outros elementos podem ser acrescentados, sendo eles os qualificadores modais (Q), que explicitam as condições em que as garantias de inferência (W) serão válidas e fortalecem a conclusão; as refutações (R), que expressam um sentido contrário aos primeiros, ao afirmarem as condições em que as garantias não são válidas, contestando as suposições; e o conhecimento de base (B), que reúne informações e conceitos que oferecem suporte às garantias de inferência (W).

Assim, pode-se afirmar que esses elementos **se** configuram como formas e estratégias criadas pelos indivíduos para justificar seus posicionamentos, e a sua consideração representa um amadurecimento do olhar sobre a argumentação. Isso porque, conforme Toulmin (2006), a lógica dos silogismos e a lógica matemática, que muito influenciaram o modo como são interpretados e julgados os argumentos, são marcadas pela distância da realidade prática de produção e de crítica, a qual traz diferenças em relação à teoria da lógica. Logo, seu modelo epistemológico e empírico “admite que frequentemente tiramos nossas conclusões num instante, sem nos atentarmos a quaisquer estágios intermediários, que são essenciais aos critérios abstratos e formais governados por regras” (Guimarães; Massoni, 2020, p. 489), embora isso se dê por meio de padrões que mais ou menos se repetem.

Ainda, enfatiza-se que Toulmin (2006) altera a forma como a conclusão é tradicionalmente encarada, descrevendo-a como um elemento constituinte do argumento que não precisa ter sentido completo por si só, pois este advirá do conjunto formado pelos demais elementos. Com isso, a conclusão deixa de ser fechada em si mesma e totalmente visualizável nas marcas linguísticas que a caracterizam e passa a estar diluída no ato argumentativo, podendo aparecer em qualquer posição (e não necessariamente ao final, como nos silogismos).

Para uma melhor visualização, segue um esquema na Figura 1, dentro da estrutura que Toulmin (2006) denomina “*layout*”:

Figura 1. *Layout* de um argumento completo segundo o TAP



Fonte: Toulmin (2006, p. 150).

Quanto mais próximo dessa estrutura, mais um argumento será considerado completo, ou sofisticado. No entanto, concorda-se com Sá, Kasseboehmer e Queiroz (2014) sobre a relevância de se observar não apenas a combinação entre os elementos, mas também a frequência com que surgem. Essa observação se mostra de grande importância quando se trata de utilizar o TAP como ferramenta teórico-metodológica para o entendimento e a análise tanto dos argumentos quanto do processo de argumentação empreendido pelos estudantes, pois é uma forma de identificar a variedade de raciocínios e de inferências entre eles.

Ao possibilitar esse reconhecimento, o Padrão de Argumento de Toulmin (2006) favorece também o percurso trilhado pelos alunos rumo ao conhecimento, ao dar espaço para que os conhecimentos já possuídos por eles se manifestem na argumentação, e oferece um

caminho para que sejam visualizados em sua mobilização direcionada a determinado objetivo persuasivo. Nessa direção, afirma Kuhn (1993) que considerar o pensamento como um processo de argumentação é fundamental a todo ato educativo, pois é no exercício da argumentação que se encontram as formas de pensar mais significativas da existência humana. Visualizar isso e tornar o aluno capaz de encarar a argumentação como algo possível a todos é, também, incentivar o conhecimento da ciência em seus desentendimentos e contradições, tentativas e fracassos de convencer o outro, ou mesmo toda uma sociedade.

Nas interpenetrações entre a argumentação e o ensino de ciências, destaca-se o livro *Argumentation in Science Education*, já mencionado, no qual está presente uma série de propostas de ensino que abordam a argumentação e a educação científica em seus diversos objetivos, relacionados aos atos comunicativos, ao discurso, ao ensinar e aprender, à epistemologia e à formação do cidadão. Com base em Oliveira (2019, p. 27), são várias as contribuições da argumentação para as aulas de ciências encontradas nesse livro, destacando-se estas cinco:

[...] o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo que caracterizam o desempenho hábil e permitem a modelagem pelos estudantes; o desenvolvimento de critérios epistêmicos para a avaliação de conhecimentos e a enculturação na cultura científica; a alfabetização científica e a capacitação de estudantes para falar e escrever a linguagem da ciência; o desenvolvimento do raciocínio, especialmente, a escolha de teorias ou pontos de vista com base em critérios racionais; o desenvolvimento de competências comunicativas, particularmente, o pensamento crítico (Oliveira, 2019, p. 27).

A partir dessa perspectiva, observa-se que, com um ensino baseado na argumentação, o aluno tem a possibilidade de desenvolver-se na cultura da ciência, não apenas entendendo-a como também vivenciando-a em toda a sua formação. É, pois, o que ficou conhecido como Alfabetização Científica (AC), que, segundo Leite *et al.* (2019), pressupõe a desmistificação de visões distorcidas da ciência, surgidas no decorrer dos tempos. Mas a AC não se resume a uma temática a ser inserida no currículo escolar, sendo “uma atitude, uma maneira de se posicionar em sociedade com respeito a situações que envolvam as ciências” e, portanto, não é possível o seu alcance em um ensino exclusivamente pautado em conceitos científicos (Scarpa; Sasseron; Batistoni e Silva, 2017, p. 12).

Nesse âmbito, a AC tem sido concebida e construída como objetivo principal do ensino das ciências, na medida em que põe os estudantes em contato com os muitos aspectos intrínsecos da área, incluindo suas relações e seus condicionantes, em uma visão histórica e cultural (Sasseron, 2015). Logo, trata-se de um conjunto que engloba as diferentes faces do fazer científico que estão profundamente conectadas, já que integram a sua natureza.

Sendo a escola um espaço que tem sua própria cultura, marcada por formas de relacionamento, de contextos e de experiências não encontradas em outros espaços ou situações, salienta-se a necessidade e o desafio de aproximar a cultura científica da cultura escolar. Para isso, é preciso perseguir conhecimentos e atitudes que tratem as Ciências da Natureza como

mais do que um componente do currículo, realizando-se, então, uma alfabetização voltada à sua enculturação pelos alunos.

Dessa forma, a AC pressupõe a construção de uma espécie de cultura científica escolar, que institua e seja instituída por normas, práticas e posicionamentos voltados tanto às situações didáticas em geral quanto àquelas próprias das ciências. Mais uma vez, o exercício argumentativo mostra-se imprescindível, por ser componente tanto da cultura escolar quanto da científica e, com isso, revelar-se como uma via teórico-prática para realizar essa união entre a escola e a ciência (Scarpa; Sasseron; Batistoni e Silva, 2017).

3 Intervenção, resultados e discussão

Tomam-se, aqui, as falas e os textos produzidos por alunos de três turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Aracaju/SE, durante uma série de atividades realizadas de forma remota, devido às medidas de contenção durante a pandemia de Covid-19. Essas atividades ocorreram em dias diferentes para cada turma, dentro do período letivo, e integraram o conteúdo programático de Física, constituindo a introdução do estudo das leis de Newton, como forma de contextualizar seus aspectos históricos, sociais e filosóficos, dentro da perspectiva da HFC, e de possibilitar aos alunos um exercício argumentativo direcionado à aprendizagem científica.

Os textos foram produzidos por via oral e escrita, recorrendo-se à transcrição dos primeiros após o encerramento das atividades, que foram gravadas. Tomou-se como base de análise o Padrão de Argumento de Toulmin (2006), em um movimento que buscou a identificação dos elementos mobilizados, a compreensão do seu funcionamento discursivo e linguístico e as combinações e frequências com que aparecem, de modo a verificar o quanto contribuem com a força do argumento.

Primeiramente, as produções foram separadas em blocos de sentido. Esses blocos foram identificados de acordo com os elementos que compõem o Padrão de Argumento de Toulmin (2006). Esses elementos foram destacados, para uma melhor visualização, de acordo com suas iniciais entre parênteses. A fim de proteger a identidade dos estudantes, a identificação seguiu uma codificação composta pela inicial “A” seguida do número de ordem.

A primeira atividade visou introduzir os conceitos físicos a serem trabalhados a partir da sua contextualização dentro da realidade prática dos alunos, naquele tempo e espaço em que se encontravam no momento da aula. Inicialmente, os alunos foram convidados a observar e a relatar quais objetos existiam no espaço onde estavam, como cadeiras, mesas, armários, entre outros. Então, sob a supervisão da professora, que fazia um acompanhamento visual através das câmeras dos computadores utilizados pelos alunos, eles passaram a realizar diferentes movimentos com os objetos, como puxar, empurrar, levantar, na mesma direção e em direções opostas.

Após esse primeiro momento, foi solicitado que refletissem acerca das ações que realizaram: Quais variáveis as influenciaram? Que objetos se moveram mais facilmente do que outros e por quê? Que relações existem entre essas observações e a Física? Com isso, os alunos puderam entrar em contato com os fenômenos a serem estudados a partir de uma postura observadora e reflexiva, antes de adentrarem os conceitos já estabelecidos, tal como o cientista que realiza experimentações e coleta dados antes de partir para a teoria.

As respostas apresentadas por eles, oralmente, foram, em geral, compostas por dados e conclusões, sem a presença dos outros elementos que tornariam os argumentos mais completos. Como exemplo, cita-se a fala de A2: “*O movimento depende da intensidade da força que irá colocar no objeto (C), pois com relação à terceira lei de Newton, quando um objeto exerce uma força em outro objeto, o outro objeto vai ter a mesma intensidade gerada (D)*”. Observa-se que a alegação é defendida com base num dado comprovado cientificamente e inserido nos tratados teóricos da Física, o que demonstra a mobilização de conhecimentos prévios no exercício argumentativo. Contudo, nota-se a ausência dos demais elementos do argumento, o que fragiliza a conclusão, tendo-se em vista que o efeito das forças de ação-reação sobre qualquer um dos objetos em questão pode ser divergente, dependendo das suas massas. Com isso, um objeto pode entrar em movimento e o outro não, e ambos podem se movimentar ou podem permanecer parados, de acordo com a ação dessas forças.

Na segunda atividade, foi apresentado o vídeo “Ação e Reação – Gentileza” (2012), que aborda ações realizadas por pessoas em prol de outras, que reagem da mesma forma com as pessoas seguintes, numa espécie de encadeamento. Essa ideia foi tomada de forma transdisciplinar envolvendo a terceira lei de Newton, já que seu princípio é o de que toda ação gera uma reação. Assim, considera-se que o vídeo é uma analogia a esse conteúdo físico, e foi essa a associação interpretativa solicitada aos alunos, na forma da seguinte pergunta a ser respondida **em um texto escrito**: “Como a terceira lei de Newton se aplica ao conteúdo do vídeo e como isso pode ajudar na construção de um mundo melhor?”.

Em suas respostas, produzidas de forma escrita e individualmente, os alunos associaram as diferentes ações realizadas pelos personagens aos movimentos dos corpos estudados na Física. A maioria dos textos afirma que o vídeo apresenta ações e reações de mesma intensidade e em sentidos diferentes, sendo essa intensidade a gentileza que é repassada de pessoa para pessoa. No que tange ao padrão de argumento, em geral, repete-se a união entre dado e conclusão, mas, em algumas respostas, foram identificadas garantias de inferência (W), como pode ser visualizado no texto de A1:

O vídeo, em si, nos traz uma sequência de ações e reações. O moço que ajuda o garoto, o garoto que ajuda a idosa (D). Essa sequência de ações e reações acaba sendo de mesma intensidade, de mesmo modo, mas, meio que, de sentidos diferentes (W). Então, a terceira lei de Newton se aplica aí (C). Foram várias ações e reações que aconteceram por todo o vídeo (D). E é como diz o ditado: ‘O bem gera o bem’ ou ‘Tudo que a gente planta, a gente colhe’ (W). A mesma intensidade que o moço fez pro garoto, foi a mesma intensidade que ele recebeu no final do vídeo (C).

Os dados (D) dizem respeito a situações observadas no vídeo; já as garantias de inferência (W) são ideias diretamente ligadas aos dados e que, por estarem baseadas em saberes teóricos (“*Essa sequência de ações e reações acaba sendo de mesma intensidade, de mesmo modo, mas meio que de sentidos diferentes*”) e populares (“*E é como diz o ditado: ‘O bem gera o bem’ ou ‘Tudo que a gente planta, a gente colhe’*”), auxiliam na inferência da conclusão a partir dos dados; e a conclusão (C) é delimitada textualmente pela conjunção conclusiva “então” e continua ao final do texto, relacionando a terceira lei de Newton ao conteúdo do vídeo.

Assim, configura-se um padrão de argumento no qual as conclusões são justificadas muito mais por concepções alternativas, devido aos fatos observados no decorrer do vídeo, do que por conceitos físicos presentes na terceira lei de Newton. Esses conceitos servem como garantias de inferência ou conhecimentos de base, a depender da forma como são elaborados dentro do texto: em algumas respostas, são citados genericamente, e em outras são inseridos dentro dos princípios que lhes cabem. Contudo, sempre estão relacionados aos dados e às alegações.

Na terceira atividade, deu-se continuidade ao processo de contextualização dos conceitos científicos, porém o foco passou aos bastidores da ciência que culminaram na publicação da obra de divulgação das leis de Newton, o livro *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, publicada originalmente em 1687. Para isso, foi compartilhado com os alunos, previamente, o documentário “Quando o conhecimento venceu o medo”, terceiro episódio da série Cosmos: Uma odisseia do espaço-tempo (2014), ao qual eles assistiram de modo assíncrono.

A escolha desse vídeo, com duração total de 43 minutos e 8 segundos, ocorreu não apenas pelo conteúdo teórico-científico que apresenta, mas também pela riqueza de detalhes históricos e filosóficos relacionados à ciência e pela forma como os aborda para mostrar que esta evolui de modo contínuo, não sendo um produto acabado. Essa ideia foi observada pelos alunos no debate online que ocorreu, pois todos fizeram afirmativas referentes ao aperfeiçoamento, à evolução, às mudanças e à continuidade do conhecimento e/ou da ciência.

Porém, para a compreensão do teor das perguntas que direcionaram o debate e das falas dos alunos, é preciso esclarecer, sumariamente, o conteúdo histórico-filosófico de que trata o vídeo em questão, pois foi a partir dele que a atividade aconteceu. Por volta de 1684, Isaac Newton foi procurado por Edmond Halley devido a um problema científico que ninguém da comunidade científica conseguia desvendar, que pode ser resumido na seguinte pergunta: Qual seria a força de atração exercida pelo Sol que coordena o movimento dos planetas? Ao recordar que Newton, alguns anos antes dessa época, havia publicado um estudo revelador na área da Óptica, surgiu a Halley a ideia de que esse estudioso poderia responder satisfatoriamente à pergunta citada e, então, procurou-o. Ao fazer isso, Halley ficou surpreso ao saber que o jovem cientista Newton não só havia conseguido responder, há algum tempo, a questão que tanto ocupava a mente de importantes estudiosos como também havia produzido outros estudos até então desconhecidos de toda a sociedade. Assim, enxergando a importância daquelas

descobertas sobre o movimento dos corpos, as quais inauguraram a moderna ciência da dinâmica, Halley patrocinou a publicação dos estudos de Newton, no livro já mencionado. Porém, Robert Hooke, outro cientista renomado, afirmou publicamente que Isaac Newton havia roubado a sua pesquisa sobre luz e cores, quando, na verdade, a pesquisa foi de autoria de Newton. Isso fez com que este último resistisse a fazer a publicação do livro *Principia*, que aconteceu muito tempo depois da visita de Halley e apenas após muito esforço e insistência deste.

Embora essa seja uma narrativa bastante resumida dos episódios relacionados à obra newtoniana, revela embates e controvérsias que marcam a ciência e integram seus aspectos históricos e filosóficos, cujo conhecimento é de suma importância para a formação educacional. Também se constitui como um tema interessante a ser debatido, por envolver disputas e acusações que colocam dois grandes cientistas em lados opostos. Diante disso, algumas das questões que nortearam o debate síncrono foram: Por que o encontro entre Isaac Newton e Edmund Halley foi tão importante para a ciência? Vocês concordam com a postura adotada por Hooke? Por quê? Que elementos visuais foram utilizados no vídeo para caracterizar Hooke? Vocês acham que isso ofusca o conhecimento e as descobertas desse cientista? Até que ponto um cientista brilhante pode se valer de seu status junto à sociedade científica?

Em geral, as respostas, produzidas oralmente, caracterizaram-se por uma estrutura narrativa, na qual são relatados os acontecimentos mostrados no vídeo. Esses acontecimentos servem de dados para as conclusões, mantendo-se a estrutura “dado mais conclusão” verificada nos textos produzidos nas atividades anteriores. Isso pode ser constatado na fala de A1:

A parte que eu achei mais importante foi a do trabalho entre Newton e Halley (C). Newton precisava desse ‘empurrão’ para que suas ideias fossem lançadas para a sociedade e Halley ajudou muito para que isso acontecesse. E os três volumes dos livros de Newton foram publicados, através da contribuição de Halley (D).

Observa-se que o texto se refere diretamente ao incentivo que Newton recebeu de Halley e à importância disso para a divulgação científica, uma alusão que é feita por meio de uma estrutura composta por uma conclusão, que se configura como uma tomada de posição em relação ao vídeo em questão (C), acompanhada de sua justificativa, na forma de dados apresentados nesse mesmo vídeo (D). Nessa e nas outras respostas sobre o episódio em questão, verifica-se a percepção de como a ciência é um estado colaborativo em que as ideias e as atitudes solitárias pouco contribuem com o fazer científico e com a sociedade.

O encontro entre Halley e Newton também foi discutido do ponto de vista histórico, a partir de uma questão que foi proposta aos alunos no decorrer do debate: “Qual a importância dos elementos históricos para aquilo que é abordado no episódio?”. A seguir, é transcrita uma das falas a esse respeito.

A1: Eu acho que sem esses elementos, se for tomar por base Halley, ele não conseguiria prever o momento em que o cometa passaria, ou de quantos anos em quantos anos ele passaria (D), então para Halley isso foi muito importante (C). Eu

acho que hoje para muitos cientistas e até historiadores os acontecimentos históricos e elementos históricos são muito importantes (C).

Nessa fala, pode ser identificado um posicionamento da aluna em relação ao que propõe a pergunta: o de que os elementos históricos foram/são muito importantes para Halley e para qualquer outro cientista e historiador. Esse posicionamento é acompanhado por uma informação que o justifica (D), baseada num fato que foi retratado na obra audiovisual, qual seja, a previsão do período orbital do cometa feita por Halley.

Acerca da atitude tomada por Hooke e da reação de Newton diante dela, todos os alunos condenaram a ação desse primeiro estudioso, emitindo opiniões com base em valores que julgam importantes para a sociedade e a ciência, como respeito e honestidade. Porém, os argumentos também se mantiveram, em geral, restritos à forma “dado mais conclusão”, sendo uma das exceções a fala de A1: “*Claro que (Q) não [concordo] (C), a pessoa tomar privilégios, à custa de outro que trabalhou e não teve nem pequenos méritos é um ato deplorável (D)*”. Como a questão solicita dos alunos uma tomada de posição em relação à atitude de outra pessoa, a conclusão (C) é uma palavra que expressa essa posição (“não”). Nessa resposta, há um qualificador modal (Q), que é utilizado para especificar “[...] as condições necessárias para que a garantia de inferência seja válida, indicando uma referência explícita ao grau de força que os dados conferem à conclusão” (Oliveira; Cruz; Tourinho e Silva, 2020, p.188). É esse papel que a expressão “claro que” exerce no texto, pois exprime uma força e uma certeza ao que está sendo concluído, sem deixar margem para outras interpretações, as quais são vistas como incabíveis diante desse tipo de atitude.

Por fim, aborda-se a argumentação em torno da imagem dada a Hooke no episódio, na qual elementos negativos foram mencionados pelos alunos, como o rosto escondido em sombras e a aparência velha e corcunda, como estratégias para condenar a atitude tomada por esse cientista. Contudo, todos concordaram que isso não desmerece as importantes descobertas que ele fez, como a da força elástica. Também foi enfatizada a separação entre o cientista Hooke e a pessoa Hooke, afirmando que as descrições e as informações dadas pelo vídeo revelam a pessoa e a sua ética, e não o cientista, como pode ser visto a seguir.

A4: Não (C), em relação as descobertas (R), sim (C) para a pessoa que ele é (R).

A5: De modo algum! (C) O documentário soube separar muito bem isso (D). Obviamente (Q) ele era extremamente inteligente e muitas de suas descobertas foram essenciais para a ciência (W). Em contrapartida, conhecemos também a ética de Hooke, mostrando ele como pessoa (D). A atitude dele foi, sem dúvida, condenável, mas sua mente era inegavelmente brilhante! (W).

As conclusões observadas se constituem como posicionamentos afirmativos/negativos solicitados pela questão. Na primeira resposta, identifica-se uma conclusão negativa e outra positiva, acompanhadas de seus respectivos refutadores, que “especificam em que condições a garantia não é suficiente para dar suporte à conclusão” (Oliveira; Cruz; Tourinho e Silva, 2020, p.188). Nesse caso, “*em relação às descobertas*” expressa que, em uma circunstância diferente,

a conclusão “não” seria inválida; o mesmo acontece com “*para a pessoa que ele é*”, em relação à conclusão “sim”.

Já na segunda resposta, a conclusão é justificada tanto por dados (D) quanto por garantias de inferência (W). Sobre os primeiros, observa-se que se referem a aspectos que o enredo apresenta aos telespectadores do vídeo, e isso serve como âncora para o posicionamento negativo. Já as garantias de inferência são informações voltadas à personalidade de Hooke e às suas contribuições como cientista, o que reforça a ideia de que, apesar da sua atitude condenável, ele não deixou de realizar feitos importantes que ficaram gravados na história, garantindo que a relação entre o que foi abordado no documentário e a conclusão se mantenha na argumentação.

Conclusão

Por meio da HFC, a ciência pode ser visualizada em seus aspectos mais humanos, com suas falhas e virtudes, seus desafios e vitórias, de modo a estimular a sua aproximação de sujeitos que, embora temporal e espacialmente distantes dos responsáveis pelas descobertas científicas que marcaram a história, podem dar continuidade a esse processo de constante evolução que é o fazer científico. Nesse contexto, a argumentação surge como importante aliada na busca por um ensino mais contextualizado, crítico e reflexivo, capaz de dar autonomia aos alunos na formação científica.

Neste estudo, observou-se que os alunos participantes iniciaram as atividades demonstrando desconhecimento acerca da relação entre História, Filosofia e Física e, ao longo dos momentos compartilhados, passaram a lançar ideias que demonstram um grau de contextualização histórico-filosófica em relação aos conteúdos abordados, revelando o desenvolvimento de uma compreensão mais contextualizada acerca da ciência, na incorporação de procedimentos próprios do fazer científico, como a construção de explicações e o emprego de justificativas.

Além disso, embora muitos dos argumentos produzidos sejam formados apenas por dados (D) e conclusão (C), observou-se a utilização de garantias de inferência (W) e de qualificadores modais (Q), à medida que os temas foram ficando mais polêmicos, saindo da seara dos conceitos e passando ao comportamento humano. Assim, fica evidente o potencial argumentativo dos alunos e a possibilidade de aprimorá-lo através de debates que envolvam questões sociais, éticas, entre outros temas típicos das relações humanas. A mobilização de conhecimentos adquiridos dentro e fora das aulas de Física, advindos da própria relação com o mundo, também se mostrou importante à prática argumentativa aliada à HFC.

Contudo, é importante assinalar a existência de limitações no estudo, entre as quais se destaca a impossibilidade de realizar as atividades de forma presencial, o que afetou a capacidade de interação entre os alunos e a professora. Dentro disso, a mediação da docente na

produção dos argumentos restou prejudicada, diante do menor tempo disponível para a realização das atividades e dos problemas de conectividade.

Enfim, é preciso avançar no ensino de Ciências, rumo a uma formação mais contextualizada e questionadora. Para isso, a aplicação da HFC aliada ao exercício da argumentação, com consistência, é essencial, superando-se as abordagens exclusivamente pré-universitárias e instrumentais, a fim de que os alunos tenham condições de dar destinos significativos ao que aprendem e, assim, remeter a ciência à sua realidade sociocultural.

Financiamento

Érika Cristina Meneses de França agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa de doutorado.

Referências

- ALVES, L. A. M. *História da educação* - uma introdução. Porto: FLUP, 2012.
- BATISTA, I. L. Einstein e as interfaces entre história, filosofia e ensino de física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*. São Paulo, v. 27, n. 1, jan./mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v3n4/a14v3n4.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- CARVALHO, A. M. P. et al. *O construtivismo e o ensino de ciências*. São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciências na escola de 1º grau. São Paulo: SE/Cenp, 1990.
- CENTROESPIRITACEFI. Gentiliza. Youtube, 21 fev. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Gab5_hq7pCA. Acesso em: 19 nov. 2023.
- CIVIERO, P. A. G.; LIVRAMENTO, S.; OLIVEIRA, F. P. Z.; FRONZA, K. R. K. Uma análise dos livros didáticos de Matemática e Física: Interseções de temas de História e Filosofia da Ciência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 15, 2016. *Anais* [...]. Florianópolis: SBHC, 2016. Disponível em: http://www.15snhct.sbhc.org.br/resources/anais/12/1473816361_ARQUIVO_ARTIGOHFC.pdf. Acesso em: 19 nov. 2023.
- GUIMARÃES, R. R.; MASSONI, N. T. O uso do modelo padrão de argumentação de Stephen Toulmin no ensino de ciências no âmbito da disciplina de Física: alguns resultados de pesquisa e reflexões a partir de debates em sala de aula. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 25, n. 3, p. 487-502, 2020. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/2083>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- KUHN, D. Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education*, v. 77, p. 319-337, 1993.
- LEITÃO, S. Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/ybbn9YVRhzTLyZbvWmZdcNf/?lang=pt#>. Acesso em: 19 nov. 2023.

LINHA D'ÁGUA

LEITE, M. R. V.; GUARNIERI, P. V.; CORTELA, B. S. C.; GATTI, S. R. T. Base Nacional Comum Curricular e História e Filosofia da Ciência: tipos de abordagens presentes no tópico Ciências da Natureza e suas Tecnologias. In: ENCONTRO PAULISTA DE PESQUISA EM ENSINO DE QUÍMICA, 10, 2019. *Anais do X EPPEQ*. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2019.

MATTHEWS, M. R. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 12, n.3, p.164-214, 1995.

NASCIMENTO, B. A. *Sequência didática para ensino e aprendizagem do conceito de força numa abordagem histórica*. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE: UFS, 2016.

NEWTON, I. *Philosophiae naturalis principia mathematica*. Londres: Joseph Streater, 1687.

OLIVEIRA, F. S.; CRUZ, M. C. P.; TOURINHO E SILVA, A. C. Desenvolvimento da argumentação em uma sequência de ensino investigativa sobre termoeletrônica. *Química Nova na Escola*, São Paulo-SP, v. 42, n. 2, p. 186-201, maio 2020. Disponível em: <http://qnesc.sbg.org.br/educacao.php?idEducacao=82>. Acesso em: 19 nov. 2023.

OLIVEIRA, H. S. J.; OLIVEIRA, R. J. Retórica e argumentação: contribuições para a educação escolar. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 197-212, jul./ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/52510>. Acesso em: 19 nov. 2023.

OLIVEIRA, W. C. *Ensinando argumentação científica: um estudo sobre os saberes docentes na formação inicial*. 2019. 164 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PAGLIARINI, C. R. *Uma análise da história e filosofia da ciência presente em livros didáticos de física para o ensino médio*. 2007, 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências – Física Básica) – Instituto de Física de São Carlos, Universidade de São Paulo. São Carlos: USP, 2007.

PEDUZZI, L. O. Q. Sobre a utilização didática da história da ciência. In: PIETROCOLA, M. (org.). *Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001. p. 151-170.

PENITENTE, L. A. A.; CASTRO, R. M. A história e filosofia da Ciência: contribuições para o ensino de Ciências e para a formação de professores. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 2, n. 4, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/108>. Acesso em: 19 nov. 2023.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a Nova Retórica*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

QUANDO o conhecimento venceu o medo. In: *Cosmos: Uma Odisseia do Espaço-Tempo*. Direção: Braga Brannon, Bill Pope e Ann Druyan. Produção: Livia Hanich e Steven Holtzman. Apresentado por Neil deGrasse Tyson. Santa Mônica: Fuzzy Door Productions, 2014.

SÁ, L. P.; KASSEBOEHMER, A. C.; QUEIROZ, S. L. Esquema de argumento de Toulmin como instrumento de ensino: explorando possibilidades. *Revista Ensaio*, v. 16, n. 3, p. 147-170, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epcc/a/WfDs8R99nzsc6QPntc8F5Vt/?lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 17, n. esp., p. 49-67, nov. 2015. Disponível em: <https://www.cecimig.fae.ufmg.br/images/1983-2117-epcc-17-0s-00049.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. *Ciência & Educação*, v. 17, n. 1, p. 97-114, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132011000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 nov. 2023.

SCARPA, D. L.; SASSERON, L. H.; BATISTONI E SILVA, M. O Ensino por Investigação e a Argumentação em Aulas de Ciências Naturais. *Tópicos Educacionais*, Recife, v. 23, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/230486>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SILVA, B. V. C. História e filosofia da ciência como subsídio para elaborar estratégias didáticas em sala de aula: um relato de experiência em sala de aula. *Revista Ciências & Ideias*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, 2012.

TOULMIN, S. E. *Os usos do argumento*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VALADARES, J. Os modelos investigativos atuais no ensino da física e o recurso à história e filosofia da ciência. In: Peduzzi, L. O. Q.; MARTINS, A. F. P.; FERREIRA, J. M. H. (orgs.) *Temas de História e Filosofia da Ciência no Ensino*. Natal: EDUFRN, 2012. p. 85-121.

Artigo / Article

Categorias de argumentação no ensino de matemática: atividades para estudantes com deficiência visual

Argumentation categories in mathematics teaching: activities for the visually impaired

João Paulo Attie 

Universidade Federal de Sergipe, Brasil
jpattie@mat.ufs.br
<https://orcid.org/0000-0001-8411-4168>

Thaís Santos Costa 

Universidade Federal de Sergipe, Brasil
thaissc0@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1789-0188>

Recebido em: 30/04/2023 | Aprovado em: 26/09/2023

Resumo

A utilização de atividades de ensino inclusivas tem sido apontada como de grande relevância na área da Educação Matemática. Este artigo traz os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo identificar as categorias argumentativas que foram utilizadas nas atividades de ensino de matemática para estudantes com deficiência visual apresentadas em um dos maiores eventos da área, o Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), nas duas últimas décadas. Utilizamos como base teórica as categorias de argumentação explicativa e justificativa, já descritas na literatura. A pesquisa teve natureza qualitativa e aspectos bibliográficos, documental, exploratório e descritivo. Foram investigadas as atividades dos oito últimos eventos, que acontecem a cada três anos. O trabalho foi desenvolvido a partir de pesquisa no sítio da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e, como resultados, podemos indicar que há poucos trabalhos envolvendo argumentação, e, nos casos positivos, há a utilização de argumentação explicativa.

Palavras-chave: Ensino de matemática • Argumentação • Atividades de inclusão • Deficientes visuais

Abstract

The use of inclusive teaching activities has been pointed out as being of great relevance in the field of Mathematics Education. This article brings the results of research that aimed at identifying the argumentative categories used in mathematics teaching activities for the visually impaired, as presented in one of the major events in the area, the National Meeting of Mathematics Education, over the last two decades. Theoretical foundation is based on the categories of explicative and justificative arguments, as previously described in the literature. The research had a qualitative nature and encompassed bibliographical, documental, exploratory, and descriptive aspects. The activities of the past eight events, which take place every three years, were investigated. The study was conducted through research on the website of the Brazilian Society of Mathematical Education and, as a result, we can indicate that there are few works involving argumentation, and, in positive cases, explicative argumentation predominates.

Keywords: Mathematics teaching • Argumentation • Inclusion activities • Visually impaired

Introdução

A despeito dos esforços de parte dos educadores e professores em direção à superação do modelo de ensino tradicional, podemos observar que o ensino de matemática ainda tem sido pautado por um procedimento padrão, no qual sobressai o modelo teoria-exemplos-exercícios, com o professor priorizando o uso de fórmulas e algoritmos. Esse modelo reforça, nos alunos, o incentivo à simples memorização de “como resolver” os exercícios, a partir das fórmulas, o que, posteriormente, ocasiona no fato de o estudante não conseguir realizar conexões com outros temas e com a realidade cotidiana que os cerca, em detrimento da compreensão do processo que fundamenta a utilização daqueles procedimentos, conforme apontam alguns autores (Attie, Moura, 2018; Cordeiro, Oliveira, 2015; Sá, 2021; Caldato, Utsumi, Nasser, 2017). Nesse contexto, consideramos que os alunos raramente têm contato com a lógica subjacente às formas de resolução e não conseguem de fato compreender como se chegou ao resultado, reforçando o processo mecânico de memorizar e repetir, e certamente desconhecendo a importância da compreensão e a necessidade da aplicação do conhecimento matemático.

Consideramos que os processos de ensino e de aprendizagem geralmente acontecem em uma via de “mão dupla”, ou seja, não são processos independentes. Concordamos ainda com a afirmação de que uma efetiva “aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos” (Brasil, 1997, p. 19).

Além dos fenômenos apontados, há ainda uma representação social forte de que a matemática é difícil e para poucos (Heliodoro, 2002, Graça e Moreira, 2004, Attie, 2013), atuando como um fator a mais para a desmotivação do aluno, e à crença de que a matemática é

LINHA D'ÁGUA

somente para gênios. Nesse panorama, consideramos necessária uma ampliação em relação aos objetivos do ensino de matemática, que leve os alunos a não serem unicamente estimulados a seguirem procedimentos, mas também, principalmente, a compreenderem os processos que estão por trás, e que justificam fórmulas e algoritmos.

Em relação às pessoas com deficiência, podemos considerar que a história na humanidade foi marcada por alguns momentos distintos. Esses momentos podem ser classificados fundamentalmente como sendo de *preconceito e exclusão*, da Antiguidade à Idade Média, de *reconhecimento*, especialmente a partir do Renascimento, nos séculos posteriores e, por fim, mais recentemente, da *necessidade da inclusão*, com medidas assistenciais e de proteção, a partir do século XX. Nesse sentido, podemos apontar como, por muito tempo, as pessoas com deficiência foram deixadas à margem da sociedade e, particularmente no âmbito da educação, impossibilitadas de participação no contexto social. Atualmente, podemos observar que a discussão sobre inclusão nas escolas é uma realidade no debate educacional contemporâneo. Apesar disso, incluir efetivamente alunos com deficiência no processo educativo ainda é um processo bastante limitado, pois necessita, além da dedicação, também do comprometimento – muito além do discurso – do professor, da escola e da sociedade. Concordamos que o termo inclusão é:

a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro (Mantoan, 2005, p. 96).

Como é evidente, defendemos de maneira inequívoca um ensino de matemática inclusivo. Particularmente em relação às pessoas com deficiência visual (DV), é importante considerarmos que

o deficiente visual percebe o mundo por outros “olhos”, sendo o tato e a audição as suas maiores riquezas, e frente às diferenças apresentadas, a inclusão escolar requer necessárias adaptações, através da utilização de estratégias de ensino com a utilização dos sentidos remanescentes (Freitas et al, 2013, p. 18768).

Além disso, consideramos importante que o aluno possa participar ativamente da construção de seu próprio conhecimento, seja ou não um indivíduo com deficiência e, para tal, o lugar ocupado pela utilização da argumentação é essencial.

Nossa classificação das categorias de argumentação se fundamenta em Attie (2016; 2023), que, a partir dos conceitos de explicação e de justificação, de Balacheff (1988) e Duval (1993), e da concepção de Sales (2010) a respeito dos argumentos explicativos e argumentos justificatórios, propõe as categorias de *Argumentação Explicativa* que apenas expõe o funcionamento de um procedimento sem emitir valores ou estabelecer relações significativas para tal, e de *Argumentação Justificativa*, na qual, além de serem apresentados os passos do

procedimento a ser realizado, também são evidenciadas as razões que os asseguram sua validade lógica.

No contexto dos elementos citados, consideramos relevante identificar qual das categorias de argumentação foi utilizada entre as propostas de atividades de ensino de matemática para alunos com DV apresentadas em um dos maiores eventos da Área de Educação Matemática¹, nas últimas duas décadas.

1 Fundamentação Teórica

Para Balacheff (1988), a *explicação*, situada no nível de quem a profere, tem por finalidade tornar inteligível ao espectador a verdade de uma proposição que já foi adquirida por aquele primeiro. Assim, o discurso explicativo tem por base a linguagem natural, e, nesse caso, a validade de uma proposição é estabelecida e garantida através dos conhecimentos do locutor e de sua delimitação acerca da verdade. Na perspectiva de Duval (1993), uma argumentação leva, necessariamente, ao ato de *justificar* sendo que a produção dos argumentos se incumbe de responder aos “porquês” das questões e, nessa perspectiva, a justificação atende ao requisito de ir além de respostas com simples afirmações, mas fornecendo e articulando razões para elas. A validação de um argumento, de acordo com o autor, baseia-se em dois critérios: o da relevância – leva em consideração o conteúdo da afirmação, bem como da justificativa – e da força – referindo-se à sua resistência a contra-argumentos e à positividade de seu valor epistêmico, em relação ao auditório.

A partir desses conceitos, Sales (2010) aponta que as características que devem distinguir e caracterizar cada tipo de argumento (explicativo ou justificatório) são duas, a racionalidade e intencionalidade empregadas nos processos argumentativos. Reiteramos assim, a perspectiva dos autores, para os quais, enquanto a explicação pressupõe um discurso com o objetivo de tornar aceitável uma proposição ou um resultado, a palavra justificativa compreende uma exposição das razões que os fundamentam.

A partir dessas concepções, Attie (2016; 2023) configura as duas categorias de argumentação presentes no ensino de matemática, sendo a primeira delas a Argumentação Explicativa,

utilizada quando se tenta convencer o aluno ao mostrar “como” se resolvem os problemas e questões da matemática. Desta forma, essa categoria de argumentação está imbricada ao uso de fórmulas e técnicas, quando o professor apresenta o conteúdo sem contextualizações históricas ou sociais e/ou sem justificativas plausíveis para a utilização dessas fórmulas e seu uso é frequentemente legitimado por respostas do tipo “é por definição” (Attie, Krpan, 2020, p. 8).

¹ O Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM tem alcance internacional e é realizado a cada três anos, sob a coordenação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM.

Dessa forma, como já afirmamos, a argumentação explicativa expõe o funcionamento de um procedimento sem emitir valores ou estabelecer relações significativas para tal. Supondo um discurso prático, pretende assegurar a verdade de uma proposição por via unicamente da constatação. A Argumentação Justificativa, por outro lado, além de mostrar os passos do procedimento realizado, evidencia a fundamentação lógica que os asseguram. Por conseguinte, as ideias apresentadas são preliminarmente delineadas e sustentadas por fundamentos lógicos, capazes de legitimar as propriedades e os procedimentos. A finalidade dessa categoria é, para além do esclarecimento, tornar compreensível uma declaração ou uma ação e, assim, alcançar o convencimento.

Associando-as ao contexto de ensino da matemática, de um lado temos a argumentação explicativa, vinculada a práticas que privilegiam a apresentação de conteúdos de forma estanque, com fórmulas prontas, sem contextualizações históricas e/ou justificativas plausíveis, fazendo com que o aluno se limite à mera reprodução das etapas realizadas pelo professor. Em contrapartida, a argumentação justificativa fundamenta conceitos e procedimentos matemáticos e apresenta razões que garantem logicamente a sua validade. No segundo caso, “a credibilidade de um processo não fica à mercê somente da crença que o aluno tem na autoridade do docente” (Nascimento, 2020, p. 58).

Dessa forma, consideramos que, ao utilizar a argumentação justificativa em seu procedimento didático, o professor não limita a sua aula a uma mera imitação de procedimentos. Ao contrário, ele busca clarificar os processos matemáticos e suas características, alicerçando os mesmos em justificativas válidas, que podem ser assimiladas pelos alunos e os conduzir para a aprendizagem e compreensão dos conteúdos, além de poder contribuir para que os alunos desenvolvam suas capacidades argumentativas. Por fim, observamos que sua utilização no processo de ensino ultrapassa a característica principal da primeira categoria, pois busca apresentar não apenas “como” se faz, mas também, e principalmente, “porque” se faz daquela maneira.

Confirmando a defesa dessa categoria de argumentação, apontamos que até mesmo documentos oficiais afirmam que “a argumentação está fortemente vinculada à capacidade de justificar uma afirmação e, para tanto, é importante produzir alguma explicação, bem como justificá-la” (Brasil, 1997, p. 70), como sinalizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática – PCN, além de indicar a necessidade de “que os alunos não se satisfaçam apenas com a produção de respostas a afirmações, mas assumam a atitude de sempre tentar justificá-las” (Brasil, 1997, p.71). Mais recentemente, outro documento, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), estabelece a argumentação como uma das competências gerais², o que significa que, ao trabalhar com a matemática, ou em qualquer outra disciplina, os esforços pedagógicos devem estar direcionados para desenvolver, também, esta capacidade.

² Além das competências específicas da matemática relacionadas diretamente com a argumentação (competências 2, 4 e 6, que podem ser vistas em Brasil, 2018, p. 246).

Em termos gerais, podemos dizer que, enquanto a argumentação explicativa é utilizada com a finalidade de apenas esclarecer e apontar os procedimentos, ou seja, mostrar "como" se resolvem os exercícios, a argumentação justificativa tem o objetivo não somente de elucidar, mas de convencer, isto é, mostrar, além dos procedimentos, os processos que os fundamentam – em outras palavras, mostrar, além do "como", também o "porquê" de se resolver daquela maneira.

Evidentemente, defendemos como sendo indispensável um ensino de matemática que se utiliza da argumentação justificativa, e não somente da argumentação explicativa.

2 Passos metodológicos

Esta pesquisa pode ser apontada como de natureza qualitativa, pois procura aspectos gerais de um fenômeno de acordo com aspectos qualitativos. Possui também, de acordo com Silveira & Cordova (2009), características bibliográfica, documental, exploratória e descritiva.

A partir da fundamentação teórica, na qual nos aprofundamos nas categorias de argumentação, avançamos para a busca das atividades propostas para o ensino de matemática para deficientes visuais nos Encontros Nacionais de Educação Matemática nas últimas duas décadas. Adotamos assim, como marco inicial, o VII ENEM, realizado em 2001. Esse marco temporal coincide com a portaria 319, do Ministério da Educação, que institui, em caráter permanente, a Comissão Brasileira do Braille (Brasil, 1999).

No sítio eletrônico da SBEM pudemos obter os anais de todos os Encontros Nacionais de Educação Matemática. Nesse contexto, buscamos o que nos interessava para o desenvolvimento deste trabalho, através de algumas palavras chaves, que foram as seguintes: “deficiente”, “deficiência”, “visual”, “cego” e “vidente”, em cada um dos ENEMs dos últimos vinte anos, desde o VII Encontro, realizado em 2001, na cidade do Rio de Janeiro, até o XIV Encontro, realizado em 2022, de forma virtual, devido ao contexto de isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19. Em nossa busca, não havia a identificação do tipo de trabalho³, e, dessa forma, optamos por analisar todos os que apresentavam alguma relação do tema com o título. Partindo no nosso critério de seleção, principiamos pela leitura dos resumos e, a partir daí, filtramos os documentos que efetivamente anunciavam apresentar propostas de atividades. Foram selecionados, depois dessas duas etapas, sessenta e quatro trabalhos, de acordo com o quadro 1.

Quadro 1. Quantidade de trabalho por edição do ENEM.

| Evento | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII | XIV |
|-------------------------|-----|------|----|----|----|-----|------|-----|
| Quantidade de trabalhos | 0 | 1 | 4 | 12 | 19 | 9 | 14 | 5 |

Fonte: formulação própria.

³ Relato de experiência, proposta de atividades, comunicação científica, minicurso ou pôsteres.

Em seguida, partimos para a leitura dos trabalhos. Nessa fase, a primeira aproximação foi identificar se os trabalhos que explicitavam ou não o andamento das atividades. Em caso positivo, procuramos identificar, numa segunda aproximação, se, nesse detalhamento, havia a presença de argumentação. Por fim, depois dessa seleção, nos dispusemos a finalmente identificar a categoria de argumentação utilizada, sendo que, nesta última triagem, foram analisados apenas onze trabalhos que continham efetivamente alguma argumentação.

3 Descrição e análise de dados

A partir de uma primeira leitura, iniciamos uma caracterização dos trabalhos em cinco classes. O quadro 2 aponta a quantidade de trabalhos em cada uma delas e, a partir desse quadro, podemos perceber que, dos sessenta e quatro trabalhos, apenas onze, cerca de 17%, apresentavam argumentação em relação a algum conteúdo matemático.

Quadro 2. Classificação das publicações

| Evento | VII | VIII | IX | X | XI | XII | XIII | XIV | Total |
|----------------------------|-----|------|----|----|----|-----|------|-----|-------|
| Não há atividades | 0 | 0 | 1 | 8 | 9 | 3 | 4 | 3 | 28 |
| Descritiva e inconclusiva | 0 | 1 | 2 | 2 | 8 | 4 | 4 | 1 | 22 |
| Não descreve a atividade | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 |
| Argumentação Explicativa | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 | 1 | 8 |
| Argumentação Justificativa | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| Quantidade de trabalhos | 0 | 1 | 4 | 12 | 19 | 9 | 14 | 5 | 64 |

Fonte: formulação própria.

Na primeira classe, os trabalhos em que *não há atividades*, são aqueles em que há uma proposta de ensino, algumas delas até com a descrição do conteúdo matemático, mas simplesmente não se descreve como será o procedimento metodológico da atividade. Muitos desses casos ocorreram porque aparece apenas a descrição de um minicurso, ou mesmo de um relato de experiência, por exemplo.

As atividades com característica *descritiva e inconclusiva* foram as que apresentam o processo metodológico da atividade, mas devido à falta de um detalhamento maior, não nos permitiu concluir se houve a argumentação, se justificou o porquê de ser assim ou somente explicou o assunto.

A classe de trabalho que *não descreve a atividade* foi assim chamada nos casos em que é citado que houve aplicação de atividade ou mesmo quando aparece a relação nominal das atividades, mas sem nenhum detalhamento das mesmas. Devido a essa limitação, os trabalhos não chegam nem mesmo a ser inconclusivos e, se nos propuséssemos a hierarquizar as classes de trabalhos em que há a proposta de atividades, este tipo seria o menos indicado de todos.

Entre os trabalhos que classificamos na categoria da *Argumentação Explicativa*, a atividade proposta apenas apresenta como resolver os exercícios ou problemas, mas não explicita nenhuma fundamentação para as resoluções, ou dá meios para isso acontecer.

Por fim, os trabalhos que apresentam uma *Argumentação Justificativa* são os que, além de apresentarem como se faz, também justificam o porquê do procedimento, seja implicitamente, no desenvolvimento da atividade ou explicitamente.

Um exemplo de proposta *descritiva e inconclusiva* é o trabalho “O ensino de função polinomial do 1º grau para alunos cegos a partir do uso do multiplano” (Almada, Santos e Nogueira, 2019), apresentado no XIII ENEM. Nessa proposta os autores apresentam o multiplano⁴ ao aluno, que faz o reconhecimento através do tato. Subtende-se que o aluno já conhecia o plano cartesiano, já que foi solicitado que ele localizasse alguns pontos que foram dados, com êxito. Em seguida, os autores fazem um breve exercício no multiplano ilustrando um diagrama de relação, introduzido teoricamente, com a diferença entre os conceitos de função e relação. Logo após, é feito outro exercício no multiplano para a identificação de qual dos diagramas seria uma função, com a posterior introdução ao assunto.

Adentramos então no conteúdo almejado, função de primeiro grau. Foi desenvolvida uma breve exposição sobre o tema, abordando o comportamento dos coeficientes angular e linear e como cada um deles se comporta no plano. Para uma melhor compreensão desses conceitos, foi feito um exercício com a mão dele sobre o plano, movendo-a de acordo com os comportamentos dos coeficientes linear e angular (Almada, Santos e Nogueira, 2019, p. 6).

Em seguida, apresentam uma breve discussão e exercícios, nos quais é solicitado que o aluno identifique oralmente os coeficientes, o comportamento da reta e a raiz da função. Depois disso, é apresentada a definição de função linear, através do multiplano, explorando a ideia de que o coeficiente angular altera a inclinação da reta, em relação ao eixo das abscissas, e também é apresentada a definição de função afim, com interpretações gráficas do zero da função e os coeficientes. A questão é que os autores não explicitam como teria ocorrido essa exposição e, apesar de descrever um pouco a atividade, não conseguimos concluir se houve ou não argumentação sobre o tema.

Um exemplo de proposta com *argumentação explicativa* é a aplicação de atividade “Equações do segundo grau com quem vê com as mãos” (Zambiasi, 2019), apresentado no mesmo XIII ENEM. O objetivo do trabalho é “reconhecer uma equação do 2º grau, distinguir os coeficientes de uma equação do 2º grau, resolver equações do 2º grau completas pelas Relações de Girard e resolver uma equação completa do 2º grau usando a fórmula de Bháskara” (p. 3). Na proposta, podemos perceber o modo mecânico de “resolver”, e não entender o “porquê”, que se mostra também quando os autores propõem que se entregue uma página ao aluno com a informação de que o coeficiente *a deve ser diferente de zero* ($a \neq 0$). Ao relatarmos

⁴ O Multiplano é um material didático elaborado inicialmente para o ensino de deficientes visuais, composto por um tabuleiro retangular no qual são encaixados elementos como pinos, elásticos e hastes fixas e flexíveis.

a dúvida do aluno em relação a esse dado, não explicitam se a dúvida foi esclarecida e se responderam a causa de, em uma equação do segundo grau, devermos ter $a \neq 0$. Em seguida, é entregue ao aluno uma página de tecido e solicitado que “Peço-lhe que examine melhor a página de tecido com as soluções e veja que deve ser $\frac{-b}{a}$ ”. Na página, apareciam as duas relações de Girard: $x_1 + x_2 = \frac{-b}{a}$ e $x_1 \cdot x_2 = \frac{c}{a}$.

No trabalho apresentado, eram entregues ao aluno dois resultados e ele tinha que simplesmente descobrir quais eram os dois valores que, somados e multiplicados, davam aqueles resultados. Pela solicitação que foi dada ao aluno, ficou parecendo um jogo de adivinhação, pois em nenhum momento fica claro que teriam sido apontados os fundamentos para esses resultados. Caso o aluno conseguisse descobrir os valores e em seguida fosse explicado o porquê, poderíamos considerar que teria havido ao menos a tentativa de uma argumentação justificativa. Com a simples exposição da fórmula e da solicitação de resolução de exercícios, classificamos a atividade como tendo utilizado uma argumentação explicativa.

Uma sugestão para que houvesse uma argumentação justificativa seria mostrar o porquê dos procedimentos, pois somente entregar fórmulas e pedir sua aplicação significa mais uma vez recorrer ao binômio memorização/repetição. O fato de termos a necessidade de que $a \neq 0$, por exemplo, pode ser logicamente apontado com o fato de que a função de segundo grau é definida pela sentença matemática $y = ax^2 + bx + c$ (Giovanni, Castrucci, 2018, p. 261), e que, se $a = 0$, teremos uma função do primeiro grau $y = bx + c$. Por outro lado, as relações de Girard também podem ser fundamentadas logicamente, a partir das raízes da função, dadas⁵ por:

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{-4ac + b^2}}{2a}$$

Já que temos as raízes como $x_1 = \frac{-b+\sqrt{\Delta}}{2a}$, $x_2 = \frac{-b-\sqrt{\Delta}}{2a}$, basta calcularmos a soma das raízes, pois $x_1 + x_2 = \frac{-b+\sqrt{\Delta}}{2a} + \frac{-b-\sqrt{\Delta}}{2a} \rightarrow x_1 + x_2 = \frac{-b-b}{2a} \rightarrow x_1 + x_2 = \frac{-2b}{2a}$, e assim, teremos:

$$x_1 + x_2 = \frac{-b}{a}$$

Para o produto das raízes, da mesma forma, podemos calcular de maneira direta, pois

$$x_1 \cdot x_2 = \frac{-b + \sqrt{\Delta}}{2a} \cdot \frac{-b - \sqrt{\Delta}}{2a} \rightarrow x_1 \cdot x_2 = \frac{b^2 + b\sqrt{\Delta} - b\sqrt{\Delta} - (\sqrt{\Delta})^2}{4a^2}$$

$$x_1 \cdot x_2 = \frac{b^2 - \Delta}{4a^2} = \frac{b^2 - b^2 + 4ac}{4a^2} = \frac{4ac}{4a^2}, \text{ e assim,}$$

$$x_1 \cdot x_2 = \frac{c}{a}$$

⁵ A argumentação que fundamenta as raízes também pode ser realizada de forma justificativa e chamamos o discriminante de $\Delta = b^2 - 4 \cdot a \cdot c$.

De forma bem diversa, um caso em que aparece a *Argumentação Justificativa* acontece no trabalho apresentado no XII ENEM, intitulado “Caminhos trilhados para uma formação em matemática para inclusão de estudantes cegos no ensino médio” (Bandeira, 2016), no qual é apresentado o “Kit Pedagógico de Progressão Aritmética – (Kit PA)”, com o objetivo de ensinar Progressão Aritmética. Esse recurso é constituído de uma sequência de figuras geométricas planas (quadrados e triângulos), $FP = (\square, \square+\Delta, \square+\Delta+\Delta, \square+\Delta+\Delta+\Delta, \square+\Delta+\Delta+\Delta+\Delta)$, sendo que o primeiro questionamento feito era sobre qual era o primeiro termo da sequência, com os alunos respondendo que era o quadrado. A autora questiona também qual era diferença entre o primeiro e o segundo termo, já com a intenção de mostrar a razão posteriormente. A partir dos questionamentos apontados no trabalho, os alunos começam a construir o conceito de progressão aritmética, transitando entre o abstrato e concreto, e a dinâmica parece ter sido muito importante para mostrar que a razão é $r = a_n - a_{n-1}$. Apesar de ter sido aplicada em uma sala regular, a aluna cega Luana (nome fictício) respondia a todas as perguntas que eram feitas, já que estava com o kit e o roteiro de aula em Braille também. A preocupação da autora em apresentar sempre a fundamentação lógica para a compreensão de cada conceito construído indica que foi utilizada uma argumentação justificativa.

Outro trabalho que também pode ser classificado como tendo utilizado a argumentação justificativa foi “Educação matemática de deficientes visuais: uma proposta por meio de sons, ritmos e atividades psicomotoras – projeto Drummath” (Mathias, 2010), apresentado no X ENEM. Esse trabalho pode ser assim classificado, pois constrói o conceito de Mínimo Múltiplo Comum – MMC de uma forma bastante interativa e com a percepção unicamente sonora, sem utilizar cálculos com lápis e borracha. A atividade é realizada com a turma toda, e o apelo visual não é necessário, havendo apenas a necessidade da audição e do tato. O conceito de MMC é construído de forma concreta e com uma base lógica de fácil compreensão. Inicialmente o professor divide a turma em três grupos, com quantidades de alunos iguais ou próximas. O objetivo da atividade é encontrar o MMC dos números escolhidos, através das palmas, quando os grupos baterem palmas juntos pela primeira vez, é o mínimo múltiplo comum. Um grupo representa um número – por exemplo 2 - e o outro representará outro número diferente do grupo anterior – por exemplo 3-, o último será o “juiz”, que tem por finalidade observar quando os grupos irão bater palmas juntos. A primeira equipe bate palmas a cada 2 números, enquanto a outra bate palmas a cada 3 três números, quando os dois grupos baterem palmas juntos é o mínimo múltiplo comum entre os números 2 e 3.

Quadro 3. Encontrando o MMC

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| CLAVE: | pic! |
| GRUPO (2) | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X | | X |
| GRUPO (3) | X | | | X | | | X | | | X | | | X | | |

Fonte: Mathias (2010, p. 2).

Considerações finais

A partir da análise dos documentos, foi constatado que uma minoria dos trabalhos que afirmavam propor atividades (apenas onze em sessenta e quatro) apresentava algum tipo de argumentação. E, desse número, a maioria (oito, ou seja, 72,7% desses onze) se utilizava da *argumentação explicativa*, com a exposição do algoritmo sem nenhuma fundamentação do porquê de sua validade, alguns seguido de exercícios apenas para elucidar e talvez confirmar indutivamente a legitimidade do procedimento dado. Consideramos importante apontar que, ao contrário das ciências da natureza, a matemática não tem seus resultados sustentados logicamente a partir das induções, sendo necessária uma justificativa lógica dedutiva para validá-los. É justamente o que defendemos ao apontarmos a argumentação justificativa como essencial para a compreensão e a efetiva aprendizagem dos processos matemáticos, o que, lamentavelmente, percebemos como minoria nos trabalhos que propõem atividades de ensino para deficientes visuais.

Além disso, consideramos necessário um maior cuidado com a educação inclusiva, pois acreditamos que, para que possa haver uma efetiva inclusão, é preciso possibilitar meios para que o aluno compreenda o que está sendo ensinado, e ele que seja um aluno ativo no seu processo de aprendizagem, seja ele um público-alvo da educação especial ou não. Nesse sentido é que defendemos a utilização da argumentação justificativa no ensino de matemática, pois a compreensão dos processos devem ser um dos objetivos essenciais do ensino, em detrimento da memorização e repetição dos procedimentos.

Nesse contexto, é evidente que consideramos importante a utilização de recursos didáticos apropriados, como o multiplano, o soroban, as figuras geométricas construídas com canudos u outros materiais, para possibilitar a aprendizagem. Entretanto, a forma como esses recursos serão utilizados, e, mais que isso, os objetivos de ensino são elementos que poderão definir se haverá ou não aprendizagem de matemática. O resultado de que apenas três trabalhos apresentassem uma argumentação justificativa (em um total de sessenta e quatro trabalhos encontrados), revela que há um longo caminho a percorrer para uma efetiva inclusão dos alunos em relação à compreensão e à aprendizagem da matemática. Por fim, queremos enfatizar que essa aprendizagem só pode ocorrer se estiver fundamentada no entendimento dos processos e não somente na aplicação de algoritmos e fórmulas.

Financiamento

Thaís Santos Costa agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa de iniciação científica.

Referências

- ALMADA, N. B.; SANTOS, R. M.; NOGUEIRA, A. F. S. O ensino de função polinomial do 1º e grau para alunos cegos a partir do uso do multiplano. In: *Encontro Nacional de Educação Matemática*, 13, 2019, p. 01-15. Anais [...]. Cuiabá, 2019.
- ATTIE, J. P. *Relações de poder no processo de ensino aprendizagem de matemática*. 2013. 164f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20062013-142704/pt-br.php>. Acesso em: 10 set. 2022.
- ATTIE, J. P. Argumentação no ensino de matemática. In: *Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (SEDiAr)*, 3, 2016. Anais [...]. São Cristóvão, 2016. p. 2259-2268.
- ATTIE, J. P. A constituição de categorias de argumentação no ensino de matemática. In: *Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (SEDiAr)*, 5, 2023. Anais [...]. São Paulo, 2023. p. 290-297.
- ATTIE, J. P.; KR PAN, C. M. Argumentação em Livros Didáticos de Matemática: Brasil e Canadá. *Interfaces Brasil/Canadá*. Florianópolis/Pelotas/São Paulo, v. 20, 2020, p. 01-20. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/interfaces/article/view/19053>. Acesso em: 20 out. 2022. Acesso em: 15 set. 2022.
- ATTIE, J. P.; MOURA, M. O. A altivez da ignorância matemática: Superbia Ignorantiam Mathematicae. *Educação e Pesquisa*, v. 44, e152362, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/p5vqfj5nNDY9Fvn6yPL637n/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.
- BALACHEFF, N. *Une étude des processus de preuve en mathématique chez des élèves de Collège*. Thèse d'état. Université Joseph Fourier, Grenoble, 1988. Disponível em: <https://theses.hal.science/tel-00326426>. Acesso em: 20 out. 2022.
- BANDEIRA, S. M. C. *Caminhos trilhados para uma formação em matemática para inclusão de estudantes no ensino médio*. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 12, Anais [...] São Paulo, 2016, p. 01-12. Disponível em: https://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6121_2674_ID.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em: 04 set. 2022.
- BRASIL. *Portaria 319*, de 26 de fevereiro de 1999. Institui, em caráter permanente, CBB – Comissão Brasileira do Braille. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>. Acesso em 22 ago. 2022.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2022.
- CALDATO, J, UTSUMI, M. C. & NASSER, L. Argumentação e Demonstração em Matemática: a visão de alunos e professores. *Triângulo*, v. 10, n. 2, p. 74-93, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2583>. Acesso em: 15 set. 2022.
- CORDEIRO, E. M.; OLIVEIRA, G. S. de. As Metodologias de Ensino Predominantes nas Salas de Aula. In: *Encontro de Pesquisa em Educação*, 8, 2015. Anais [...]. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2015.
- DUVAL, R. Argumenter, Démontrer, Expliquer: Continuite ou Rupture Cognitive? *Petit X*, n.31, p.37-61, 1993.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

LINHA D'ÁGUA

FREITAS, F. P. M.; SCHNECKENBERG, M.; OLIVEIRA, J. P.; CRUZ, G. C. *A inclusão na percepção dos alunos deficientes visuais: Um desafio a toda equipe escolar*. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 11, 2013. Anais [...]. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. p. 18766-18780, setembro de 2013. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/11449/220425>. Acesso em: 22 out. 2022.

GIOVANNI, J. R.; CASTRUCCI, B. *A conquista da matemática: 9º ano: ensino fundamental: anos finais*. São Paulo: FTD, 2018.

GRAÇA, M. & MOREIRA, M. A. Representações Sociais sobre a Matemática, seu Ensino e Aprendizagem. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 4, n. 3, p. 41-73, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4072>. Acesso em: 22 out. 2022.

HELIODORO, Y. M. L. O Olhar de Alunos e Professores sobre a Matemática e seu Ensino. *Educação: Teorias e Práticas*, v. 2, p. 120-148, Recife, 2002.

MANTOAN, M. T. E. A Hora da Virada. Inclusão. *Revista da Educação Especial*, p. 24-28, out, 2005.

MATHIAS, C. E. Educação matemática de deficientes visuais: uma proposta por meio de sons, ritmos e atividades psicomotoras – projeto Drummath. In: *Encontro Nacional de Educação Matemática*, 10, 2010. Anais [...]. Salvador, 2010, p. 01-08. Disponível em: https://atelierdigitas.net/CDS/ENEM10/artigos/MC/T19_MC1716.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

NASCIMENTO, E. S. *Argumentação no ensino de operações com números inteiros*. 156 f. Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/16748>. Acesso em: 22 out. 2022.

SÁ, E. B. F. *Argumentação de estudantes da EJA - Ensino Médio no processo de aprendizagem de matemática*. 2021. 174f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/14319>. Acesso em: 22 out. 2022.

SALES, A. *Práticas Argumentativas no Estudo da Geometria por Acadêmicos de Licenciatura em Matemática*. 2010. 243f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2010. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_b939415d6824a190c39f93119481aaa1/Description. Acesso em: 22 out. 2022.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F. P. *A pesquisa científica*. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44.

ZAMBIASI, G. M. A., BARBOSA, E. P. Equações do segundo grau com quem vê com as mãos. In: *Encontro Nacional de Educação Matemática*, 13, 2019. Anais [...]. Cuiabá, 2019, p. 01-11.

Artigo / Article

A contribuição da argumentação para o letramento matemático de alunos do 1º ano do ensino fundamental

The contribution of argumentation to the mathematical literacy of students in the first year of elementary school

Rosemeire da Silva Rio de Oliveira 

Universidade Anhanguera - Uniderp, Brasil
meire.sro@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-7753-6071>

Antonio Sales 

Universidade Anhanguera - Uniderp, Brasil
profesales2@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5515-6625>

Recebido em: 23/03/2023 | Aprovado em: 26/08/2023

Resumo

O presente estudo discute argumentação e seu uso no ensino da Matemática, para com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Procurou-se responder à seguinte indagação: "o uso da argumentação matemática pode contribuir na aprendizagem dos alunos, tanto da matemática quanto da argumentação?". A metodologia consistiu em utilizar a argumentação para analisar a sua influência na alfabetização matemática. Desenvolveu-se parte da pesquisa em um período de 60 dias, com foco nos estudos dos números em diversos contextos, propondo momentos de diálogos, discussões e reflexões por meio dos questionamentos feitos pela professora, instigando e analisando a expressão oral dos alunos durante o estudo dos conteúdos. Diante disso, foi possível observar nos relatos dos alunos uma maior interação no diálogo com a professora e com os colegas, a reorganização das ideias, após ouvir outras opiniões, e um pensamento racional dos alunos que indicava uma compreensão do conceito matemático em estudo.

Palavras-chave: Alfabetização matemática • Argumento justificativo • Insucesso matemático • Argumento racional • Argumento natural

Abstract

The present study discusses argumentation and its use in teaching Mathematics to students in the first year of Elementary School. We sought to answer the

following question: "can the use of mathematical argumentation contribute to student learning, both in mathematics and argumentation?" The methodology consisted of using argumentation to analyze its influence on mathematical literacy. Part of the research was developed over a period of 60 days, with a focus on studying numbers in different contexts, proposing moments of dialogue, discussion, and reflection through questions asked by the teacher, instigating and analyzing the students' oral expression during the study of contents. As a result, it was possible to observe, in the students' reports, significant interaction in dialogue with the teacher and colleagues, the reorganization of ideas - after hearing other opinions -, and the students' rational thinking, which indicated an understanding of the mathematical concept under study.

Keywords: Mathematical literacy • Justification argument • Mathematical failure • Rational argument • Natural argument

Introdução

“A matemática pode ser definida como uma ciência do saber que desenvolve o pensamento lógico do homem” afirmou Chilembo (2020, p.19). Em sua dissertação de mestrado, a autora discorre sobre as dificuldades de aprendizagem da matemática e relaciona o fenômeno com as contradições que a escola apresenta. Não que essas contradições devam ser eliminadas, porque são elas que desafiam o senso comum da contagem. Com o recurso da biunivocidade, por exemplo, para cada objeto a ser contado um símbolo próprio ou outro objeto qualquer. Entretanto, há outras formas de contar e essas sim, são um desafio.

No entanto, deve-se levar em conta que o insucesso dos alunos nessa disciplina (e em outras também) é multifatorial. Vai desde a preparação do professor até fatores sociais diversos. Chilembo (2020, p. 29), por exemplo, destaca, entre tantos outros, “a atenção, a capacidade de memorização, a compreensão, o comportamento, [...] o grau de expectativas, o número de horas que dorme, o tipo de alimentação, o tempo dedicado ao estudo.”

Percebe-se que a aprendizagem matemática tem sido um desafio em todos os níveis de conhecimento. Discussões a respeito têm apontado para a necessidade de mudança na abordagem da Matemática. Parece ser consenso entre interessados sobre o assunto que ela é vilã nos casos de reprovações como descrito por Dantas Filho (2017). Diante disso, o papel do professor assume relevância no processo de organização de estratégias e ações que visam aprimorar e contribuir com o ensino da Matemática e aprendizagem dos alunos. O que justifica e faz-se necessário experimentar estratégias para garantir um letramento matemático. Uma delas é estabelecer relações com o cotidiano.

Vários documentos norteadores da educação enfatizam essa importância, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Esses documentos destacam a importância de estimular

os alunos a buscar explicações e finalidades para as coisas, discutindo questões relativas à utilidade da Matemática, como ela foi construída, como pode contribuir para a solução tanto de problemas do cotidiano como de problemas ligados à investigação científica. Desse modo o aluno pode identificar os conhecimentos matemáticos como meios que os auxiliam a compreender e atuar no mundo (Brasil, 1998, p. 62-63).

A Base Nacional Comum Curricular, que é um documento normativo, também reforça a relevância do letramento matemático no ensino aos estudantes, quando diz que

é também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estímulo à investigação e pode ser prazeroso (fruição) (Brasil, 2018, p. 266).

Porém o foco deste trabalho consiste nos estudos que vêm sendo investigados sobre a estratégia da utilização da argumentação e sua contribuição para a aprendizagem dos estudantes. A proposta estimular a racionalidade no pensar matemático por meio das justificativas. Pois, segundo Ribeiro e Borges (2020, p.2), “a argumentação é um processo constituinte da linguagem, que se desenvolve como um processo psicológico, propiciando vivências evidenciando aprendizagens e fomentando o desenvolvimento humano”. Ainda segundo estes autores, a argumentação como processo comunicacional funciona como uma ponte entre o mundo externo e as perspectivas internas do indivíduo. Diante disso, a argumentação seria a propulsora para o estímulo da expressão verbal e representações das formas matemáticas como geradora de conhecimentos.

Ribeiro e Borges (2020) destacam também que na educação infantil, exatamente no processo de apropriação da escrita, há espaço para a argumentação. Por essa razão, fica entendido que o uso precoce da argumentação na escola é bem-vindo. Argumentar, nessa perspectiva, produz situações controversas, opostas ou contraditórias, favoráveis ao letramento, por serem desafiadoras. A controvérsia comunicativa se explicita quando o locutor, ao assumir uma posição, coloca-se a favor ou contra uma posição de seu interlocutor.

Norteados por este pensamento, o presente trabalho traz um relato de uma experiência iniciada com alunos do primeiro ano escolar sendo desenvolvido com o uso da argumentação para investigar a sua influência no letramento matemático. Os estudos foram motivados pelo interesse da pesquisadora em identificar diferentes estratégias para contribuir com a aprendizagem dos alunos na disciplina de matemática. Como professora na turma, a pesquisadora buscou favorecer o processo de desenvolvimento nesta fase inicial do ensino. Isso foi feito para promover a aprendizagem, utilizando os resultados deste estudo como guia para instrução e reflexão. Dessa forma, esse processo busca compreender em que dimensão a argumentação pode contribuir no desenvolvimento da aprendizagem de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e ainda aprimorar as habilidades necessárias para esse ano escolar e, conseqüentemente, para os anos seguintes. Portanto, um dos objetivos consistiu em descrever como aconteceu a argumentação no processo de aprendizagem no ensino de matemática e no

desenvolvimento relacional. Não foi uma experiência de ensinar a argumentar, mas de utilizar argumentação como metodologia para ensinar Matemática.

1 Teoria da Argumentação

Segundo Breton (2003, p.7) “a argumentação pertence à família das ações humanas que têm como objetivo convencer”. O mesmo autor pressupõe que a tentativa de convencer envolve certo grau de violência. Não se trata de agressividade, quer física quer moral, mas de ousar discordar e buscar impor uma ideia. Na educação ou como proposta metodológica, essa “violência” se apresenta como uma forma de questionar a afirmação do outro, “exigindo” que ele reformule o seu pensamento e reelabore os seus argumentos. Nos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática esse embate pode ser produtivo porque estimula o pensamento autônomo, proporciona o encadeamento de conceitos “de modo a avançar do conhecido para o desconhecido”. “A argumentação corresponde no plano discursivo, ao raciocínio no plano cognitivo” (Plantin, 2008, p. 12).

Breton (2003) defende que saber argumentar é uma necessidade, e que a sua ausência pode contribuir para acentuar as desigualdades econômicas e sociais existentes. Fiorin (2018, p. 9), por sua vez, afirma que “o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade e, principalmente, ao surgimento das primeiras democracias”. O seu uso no ensino da Matemática, se adotarmos a perspectiva de Fiorin, se justifica porque segundo ele:

a postulação de um componente retórico ‘pressupõe que as circunstâncias de enunciação são mobilizadas para explicar o sentido real de uma ocorrência particular de um enunciado, somente depois que uma significação tenha sido atribuída ao próprio enunciado, independente de qualquer recurso ao contexto’ (Fiorin, 2018, p. 16).

A argumentação contribui para o progresso do raciocínio por inferências, segundo esse autor. O uso da argumentação pelo ser humano, perde-se no tempo, pois, segundo Breton (2003) o homem pratica a argumentação desde o momento em que tem opinião, crenças ou valores e deseja que outros compartilhem dessas crenças. O professor de Matemática pressupõe ter uma verdade científica e quer que o aluno se aproprie dela. Pode fazer isso com o recurso da argumentação.

Balacheff (2022) se apoia em uma síntese de Plantin e afirma que

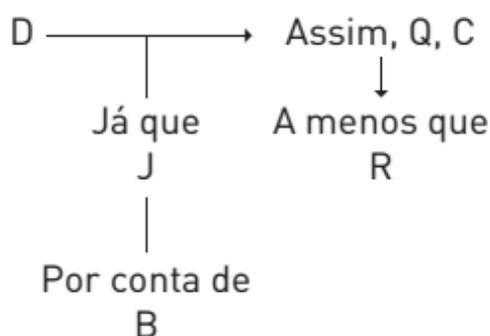
Argumentação é um discurso
Orientado: visa a validade de uma afirmação;
Crítico: analisa, apoia e defende;
Intencional: visa modificar um julgamento;
Argumentar é um processo
Que instrumenta a linguagem;
Que muda o valor epistêmico de um enunciado;
Que modifica a relação com o conhecimento;
Que estrutura a socialização (Balacheff, 2022, p. 774).

Dessa forma, considera-se que a argumentação deve se fazer presente na prática docente, pois a sua prática contribui para o aluno “aprender a escutar, respeitar, opinar e fundamentar” (Schneider; Goldmeyer, 2010, p. 8). No que tange ao ensino e aprendizagem de matemática, Sales (2010; 2022) e Costa (2022) são dois exemplos de trabalhos realizados no contexto escolar utilizando a argumentação como proposta metodológica.

Para essa prática argumentativa, tem-se utilizado muito, inclusive no campo da Educação como uma ferramenta analítica, o esquema do filósofo Toulmin, que teve sua origem na América do Norte no início dos anos 1950, tornando-se conhecido como Padrão de Argumentação de Toulmin (PAT) ou *Toulmin's Argument Pattern* (TAP), apresentando uma proposta de análise estrutural em que é feita a distinção entre os diferentes componentes que constituem um argumento (Costa, 2022).

Essa proposta identifica os elementos fundamentais de um argumento, assim como as relações existentes entre eles. A figura 1, ilustra esses elementos e as relações que se estabelecem entre eles, de acordo com o esquema de argumento de Toulmin:

Figura 1. Esquema de Argumento de Toulmin



Fonte: Costa (2022, p 29).

Os elementos fundamentais de um argumento, de acordo com Toulmin são o dado (D), a conclusão (C) e a justificativa (J). Sendo então possível apresentar um argumento contando apenas com esses elementos, cuja estrutura básica é: “a partir de um dado (D), já que J, então C”. Para complementar um argumento, utiliza-se o (Q) qualificador modal e o (R) a refutação. Entretanto, para que o argumento seja completo, é possível detalhar em que condições a justificativa apresentada, seja ela válida ou não, indica um peso para essa justificativa (Nascimento; Vieira, 2008).

Sabe-se que:

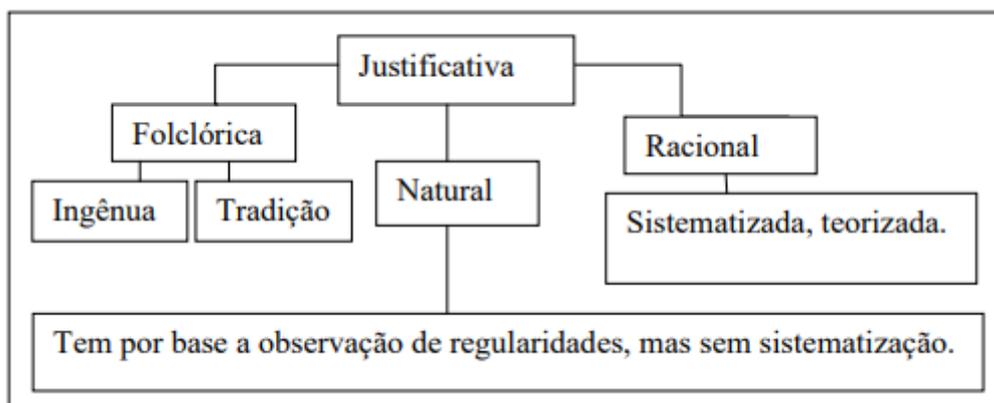
A justificativa pode ser apoiada em uma alegação categórica baseada em uma lei. Sendo uma alegação que dá suporte à justificativa, denominada backing (B) ou conhecimento básico. O backing é uma garantia baseada em alguma autoridade, uma lei jurídica ou científica, que fundamenta a justificativa (Sá; Kasseboehmer, Queiroz, 2014, p 151).

A justificativa, segundo Sales (2011), pode pertencer a uma das três categorias: racional, natural e folclórica.

A argumentação é racional quando se encontra fundamentada, em teoria. É aquela que é embasada em algum conteúdo ou regra matemática. Ela se manifesta pelo uso de propriedades matemáticas como fator de justificativa. A natural é fundamentada na experiência, é lógica, mas não envolve uma seriação teórico-formal. Portanto “há elaboração de um raciocínio, mas falta sistematização” (Sales, 2011, p. 6). A folclórica apresenta um foco ingênuo, de sentimentos, mitos e desejos (Sales, 2010). Portanto, está representada ainda, por dialeto, doutrina e tradições pessoais e culturais que norteiam o imaginário das pessoas. O nível folclórico se divide em duas subcategorias: ingênua e por tradição. A primeira traz uma argumentação pueril e rudimentar (“eu acho que é assim, eu entendo desse jeito”), a segunda é uma argumentação baseada na experiência de vida, em casos observados e não questionados (“eu já vi assim, o professor disse que é assim, o colega fez assim”) (Sales, 2011).

Sales (2011), apresenta as relações dessas categorias propondo o esquema presente na figura 2:

Figura 2. Tipos de Argumentação Justificativa



Fonte: Adaptado de Sales (2011, p. 7).

Conclui-se que a argumentação racional, com o fim de justificar uma ação, pode ser dividida em Prova e Demonstração (Sales, 2010). A prova é uma argumentação em conformidade com determinadas regras, sendo aceita por um grupo social. A demonstração é um tipo particular de prova, é “toda argumentação que convence, e tem uma forma definida socialmente. É realizada conforme um ritual aceito pelos especialistas: definição da hipótese e da tese e a justificação dos passos que conduzem da hipótese à tese” (Sales, 2010, p.97). Os resultados de uma demonstração não deixam margem para indagação. Ao contrário da prova, cujo resultado é contestável, a demonstração exige um nível de rigor que dificilmente será desenvolvido por alunos do nível fundamental e ensino. Nesse nível de escolaridade trabalha-se com a justificativa que pode assumir o caráter de prova e, em alguns casos, ou melhor, níveis

e de escolaridade, pode ser aceita a justificativa por argumento natural. Supomos que em nível de alfabetização o argumento natural pode ser levado em conta como o ponto mais alto do argumentar.

Aceita-se, portanto, a importância desses elementos da justificativa na argumentação para utilização em sala de aula, permitindo ao aluno expressar o conhecimento por meio dos seus discursos, sendo que os argumentos podem pertencer a diversas áreas, como da Física, da Matemática ou do conhecimento do dia a dia e o autor vai buscar semelhanças para a estrutura dos argumentos nas mais variadas situações e contextos.

Nascimento e Vieira (2008) ressaltam ainda que a argumentação tem potencial para se instaurar em qualquer contexto. Assim, entende-se que as situações argumentativas podem ser estabelecidas dentro do contexto da sala de aula. E os mesmos autores citados defendem a ideia de que a consideração do pensamento enquanto processo argumentativo é de uma “natureza imprescindível para a educação, uma vez que é nela que encontramos as formas mais simples de pensamento que figuram na vida das pessoas comuns” (Nascimento; Vieira, 2008, p. 5). Aprender a pensar é, de certa forma, aprender a argumentar e vice-versa. Schneider e Goldmeyer (2010, p. 9), relatam que Vigotski, afirmava que a argumentação “permite e favorece a (re) construção reflexiva do conhecimento e também é objeto de aprendizado, cujo uso deve ser aperfeiçoado e ampliado em sala de aula.”

Confirma-se essa necessidade, por meio dos documentos oficiais norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), por exemplo, que atribuem importância fundamental ao processo de argumentação como elemento que contribui para a formação do sujeito cidadão e como uma preparação para a demonstração.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), enfatiza também a importância da utilização da argumentação no ensino da matemática no Ensino Fundamental, especificamente em sua meta 2 apresenta, “desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo” (Brasil, 2018, p.267).

Consideramos, dessa forma, que a argumentação é um importante instrumento que precisa ser ensinada, praticada e aprimorada para combater a superficialidade. Ela pode conduzir ao entendimento de um conceito e orientar a convivência com os diversos pontos de vista.

2 Metodologia

Este é um estudo qualitativo, que se torna importante ao possibilitar o estudo dos fenômenos educativos considerando a visão dos sujeitos envolvidos no processo. Segundo Gil (2012), a pesquisa qualitativa possibilita a visão da realidade sob várias perspectivas, levando-se em consideração a influência do pesquisador, os significados atribuídos pelos participantes,

a influência do meio que os dados foram constituídos e dos valores do pesquisador. Na pesquisa qualitativa, há a liberdade de escolher o método e a teoria que será utilizada.

Esse estudo trata-se de uma pesquisa realizada com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental realizada em uma escola da rede pública de ensino na cidade de Campo Grande/Mato Grosso do Sul, desenvolvida com os 30 alunos matriculados na turma, com faixa etária entre 5 e 6 anos de idade. Entretanto, os registros apresentados neste trabalho se limitaram àqueles que assinaram o termo de consentimento. A proposta foi desenvolvida por meio de sequências didáticas para estímulo da argumentação e análise dos tipos de argumentações apresentadas. Todo processo se deu por meio de questionamentos e diálogos, proporcionando momento de falas de maneira natural, de forma que participassem sem repreensão do certo ou errado, mas sim, de promover a reflexão do seu pensamento, de suas ideias e o confronto com as ideias dos colegas.

Esta pesquisa pode ser considerada um estudo de caso. Essa modalidade tem por objetivo proporcionar vivências da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real. Enquanto técnica de ensino procura estabelecer relação entre a teoria e a prática. Esta experiência faz parte de um projeto maior que conta com a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Anhanguera-Uniderp, e foi realizada em sala de aula por meio de sequências didáticas. Entende-se por sequência didática no componente matemática como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, tendo um princípio e um fim” (Zabala, 1998, p 18). Entende-se assim, que a utilização da sequência didática contribui como um recurso metodológico efetivo em sala e para o desenvolvimento da pesquisa.

No primeiro momento, a preocupação foi familiarizar o aluno com o processo de argumentação. Exercer o controle da fala, o respeito ao colega, aguardar a vez de falar e perceber que é possível falar em sala de aula sem ser incômodo. Para a fundamentação teórica recorreu-se a um levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca da Universidade, no Google Acadêmico e no SciELO com as seguintes palavras-chave: Matemática para Ensino Fundamental, Argumentação na Educação Básica, Argumentação e Raciocínio, Argumentação e Matemática, Argumentação e Alunos.

3 Resultados e discussão

No primeiro momento, a preocupação foi com o desenvolvimento da arte de argumentar, a disciplina na participação e o respeito à fala dos colegas.

Numa atividade com material dourado, por exemplo, foi impresso em papel e distribuído aos alunos. Essa atividade consistia em pintar barrinhas e cubinhos para decompor certos números. Terminada a atividade começaram os questionamentos.

P: Para decompor o número 29, quantas barrinhas pintaram para representar o 20 e quantos cubinhos para representar o 9?

Sala: Alguns alunos: 2

P: por que duas?

E1: Porque 10 mais 10 é 20.

P: sobre os cubinhos, qual a quantidade que tiveram que pintar?

E2: 9.

P: o nove está em que posição?

Sala: Alguns alunos: unidade.

A professora enfatiza que as barrinhas representam as dezenas e os cubinhos, as unidades.

Na mesma atividade, agora para identificar os números por meio do material dourado, identificaram o 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 e o 10. A professora questiona: a “família” de qual número foi representada?

Sala: A do 20.

P: Para formar a sequência do 20, pegamos a decomposição do material dourado e fizemos o que?

E3: Composição.

P: o que vocês olharam para formar os números?

E1: Os cubos.

A professora enfatiza que são os cubinhos e as barrinhas. Que representam a dezena e a unidade. E qual outro número que formamos, fora da sequência do 20?

E1: O 30.

P: por que 30?

E1: 10 mais 10 é 20, com mais 10 é 30. E 30 mais 10 é 40.

A professora confirma a fala do E1 e enfatiza que quando só tem uma barrinha representa o 10. E a professora questiona, quando vocês registraram o 21, quais números estão dentro do 21?

E1: O 10 e o 10.

A professora repete uma fala anterior e pergunta o que mais?

Sala: o 1

P: qual outra forma que poderia representar?

E4: O 20 mais o 1

A professora relata que a representação pode ser feita de maneiras diferentes para representar o mesmo número. Segue perguntando: como poderia representar a decomposição do número 24?

E6: 10 mais 10. E o E3 acrescenta, o 4.

P: o 4 poderia ser representado de modo diferente?

E6: mais 2.

E1: 10 mais 14.

A professora enfatiza que dentro dos números estão outros números “escondidos” e que os números dependendo a sua posição cada um tem um valor. A professora monta o quadro na lousa e registra o 14, e pergunta quanto vale o 1 e o 4. A sala responde que “o 1 vale 10, e o 4, vale 4.”. Em seguida, a professora troca a posição dos números, com o 4 na frente e o 1 atrás. E pergunta novamente o número que formou.

Sala: 41

P: por que 40?

Sala: Porque o 4 está na frente.

P: por que ele está na frente em que posição ele está?

Sala: Dezena.

A professora ressalta que quando se tem dois números, o que está na frente (à esquerda) é a dezena e o que fica atrás é a unidade, enfatizando que dependendo da posição os números mudam o valor e que nossa leitura se dá da esquerda para direita. Finaliza então a aula lembrando da atividade proposta de conversarem com os pais sobre a posição dos números em relação à unidade, à dezena e à centena.

Percebe-se nesse diálogo indicativos de racionalidade nas respostas dos alunos. A argumentação é lacônica, mas não há ingenuidade do tipo “acho que é”, “não sei”. Como enfatizaram Schneider e Goldmeyer (2010) esteve presente o aprendizado da escuta, do respeito e da opinião. Estavam aprendendo a argumentar.

Desta mesma forma, foi possível observar, em outro momento com a proposta de estudos sobre unidade de medida de tempo com o questionamento da professora, sobre o que é o tempo, foi encaminhado para a história deste conteúdo, refletindo sobre a necessidade de utilização do tempo desde a sua origem até os dias atuais, com seus instrumentos de medida.

E5: Diz que “o tempo é quando as coisas vão passando, passando e passando”.

E15: Diz que “o tempo são as horas”.

E13: Diz que “o tempo é quando as coisas vão envelhecendo”. A professora pergunta ao aluno: “como seria esse envelhecendo?” O mesmo responde, “tipo uma comida, que vai ficando lá e vai apodrecendo”.

P: Pergunta para a sala sobre o tempo que vai passando, conforme citados por eles, vai passando o que? Como?

Sala: Quando vai passando a hora.

P: O que é a hora?

Sala: A hora é o tempo e o tempo é a hora.

E5: A hora é o minuto.

P: Onde entra o minuto na hora?

Sala: são as horas e os segundos.

E14: O tempo é o futuro. Porque a gente está em janeiro e o futuro vem depois, que será fevereiro. Entendo que conforme vai passando os dias e os meses o tempo passa e chega o futuro.

Esse aluno relacionou o tempo com o calendário. Há racionalidade nessa fala. A professora retoma para sala a resposta do aluno, e enfatiza o recurso que ele utilizou como exemplo, sendo o calendário, e pergunta para a sala se o calendário está relacionado com o tempo.

Sala: respondem que sim.

P: Por que vocês acham que o calendário está relacionado com o tempo e as horas?

E13: “É porque a cada 24 horas passa um dia para frente”. A professora pergunta: “por que para frente, como assim”?

E13: “Passa o tempo do dia normal, vai passando o tempo e chega no futuro”. A professora retoma a fala do E5 sobre os minutos, do E13 sobre as horas e do E14 sobre o futuro, e questiona sobre os instrumentos de medidas desse conteúdo.

E19: Diz que “é o relógio”.

P: o relógio está relacionado ao calendário?

Sala: Sim

E13: O relógio marca as horas do dia. A professora pergunta: “e o calendário”?

E13 e E19: Marca os dias.

P: Então vocês acham que o tempo está relacionado a hora, ao calendário e ao futuro?

Sala: Sim.

P: Pergunta aos alunos por que eles acham que existe a hora?

E13: Porque Jesus criou. A questão foi passada para a classe e quis saber se os demais concordavam com o aluno, que a hora existe por uma criação divina.

Sala: Alguns alunos afirmaram que sim e outros disseram que não.

E20: Deus criou a gente e ele criou a hora.

Aqui vê-se um argumento por tradição e a professora pergunta se eles acham que sempre existiu o relógio? Como imaginam que era antigamente? Como nos antepassados faziam para perceber e identificar (medir) a passagem do tempo?

E19: “Eles marcavam os tracinhos nas paredes para marcar o tempo”.

P: Mas como eles faziam isso, eles se baseavam no que?

E14: Eles olhavam para o sol e via.

A professora que saber se dessa forma dá para basear a hora observando o sol.

E8: “Disse que não”.

Sala: Alguns disseram sim e outros disseram não. Professora pergunta: “por que não”.

E15: “Disse que sim”. Quando fica cedo, fica sol, e no final fica de noite. Entende-se que conforme passa o dia o sol vai se pondo chegando à noite.

P: Questiona como é o sol de manhã, se mais forte, ou mais fraco, mais quente ou menos quente.

Sala: “é mais fraco”. A professora pergunta do período da tarde. Eles respondem “que é mais forte”. A professora pergunta se ele está sempre na mesma posição.

Sala: “Diz que não”. A professora quer saber como é possível se orientar pelo sol se eles acham que o sol não fica na mesma posição. A professora pergunta: “quem muda”?

Sala: A maioria diz que quem se movimenta é a Terra. A próxima pergunta foi: se é a Terra que gira e o sol fica paradinho no lugar e dá para se orientar pelo sol? Eles respondem que sim.

P: Retoma para a sala todas as respostas deles, que o tempo está relacionado com a hora, o minuto, segundo, com o futuro. Questiona os alunos se os números estão relacionados com a hora? Por quê?

Sala: Alguns disseram que sim e outros que não.

E20: Disse que vai passando até a hora que a mãe, pega ele na escola. Entende-se que o tempo passa quando realiza atividades em sala até o horário da mãe pegá-lo na saída da aula.

Esse aluno relaciona fatos da vida com o tempo. Há racionalidade embora o argumento seja natural.

P: Retoma a pergunta, mas, e os números, estão relacionados com a hora?

Sala: “Sim”, a maioria responde que sim. A professora pergunta: por quê?

E22: “Porque as horas precisa dos números”. Professora pergunta por que as horas precisam dos números? O aluno responde “que é para marcar no relógio”. Aqui uma argumentação ingênua envolvendo um raciocínio circular.

P: pergunta se todos concordam. Os alunos dizem que sim.

P: Quando vocês olham um relógio, da mamãe, do papai, no despertador, etc... Temos então, dois tipos de marcação de horas, sendo o digital e o analógico (ponteiro).

E13: não conheço o relógio de ponteiro.

Então a professora apresenta no quadro um desenho para ele observar e explica como marcar as horas e os minutos. Quando desenha o relógio de ponteiro e o digital, pergunta o que está sendo usado nos relógios que marca as horas?

Sala: Os números. A professora pergunta se utilizamos também os números nas horas. Eles dizem que sim. A professora acrescenta que ao estudar as unidades de medidas de tempo com a utilização dos números, podemos também efetuar adição e subtração, além de situações problema relacionados ao dia a dia deles.

P: Apresenta um problema da atividade, a seguir, por meio da oralidade, para que identifique o resultado utilizando as horas, identificando quanto tempo um aluno permanece na escola, se ele chega às 7 horas e sai às 11 horas.

Sala: Alguns alunos disseram 5, outros disseram 4. Professora pergunta por que 5 para os que disseram esse número.

E13: Porque se você pega o 7, que é a hora que você chega, se coloca mais 5 daria 11”. A professora questiona por que 5, de onde ele pegou esse número. Pedindo para o aluno fazer a contagem nos dedos utilizando as mãos para responder em seguida.

E14: “Disse que deu 4”. A professora pergunta por que 4 e como fez. O aluno contou nos dedos a partir do número seguinte do 7, contando 8, 9, 10 e 11, que formou 4 dedos na mão. A professora enfatiza a utilização das horas com os números no dia a dia, e a utilização dos números em diversos contextos e conteúdos estudados.

E13: Pede para falar. A professora pergunta se ainda permanece com a mesma ideia do 5, ele disse que não, que é 4.

P: Enfatiza a utilização dos números nas horas e questiona se acham que os números são importantes.

Sala: Sim. A professora pergunta por que os números são importantes.

E19: Porque sim. Essa é uma resposta ingênua. A professora reforça, se os números são importantes se eles teriam uma justificativa dessa importância.

Sala: é importante para aprender

E14: Porque quando a gente crescer não iremos saber.

A professora pergunta, se usamos os números só depois de crescidos. Porque são crianças e estão aprendendo os números e reforça a questão: “por que é importante aprender os números no 1º ano”?

E14: Para aprender a usar as horas sozinhos. A professora pergunta, é só nas horas que usamos os números?

Sala: Na casa, na hora, na tarefa, jogos, celular, tv, tablet, para conhecer...

E13: Diz que usa os números no dinheiro.

P: Enfatiza todas as respostas da sala e os questionam, por que que surgiu o número?

E8: Para contar?!

A professora pergunta para sala se concordam com E8 que os números surgiram para contar. A sala responde “que sim”. A professora pergunta ao E8: “contar o que”? Ele responde: “as horas”. Aqui houve um raciocínio circular uma vez que o assunto era hora.

E19: Para contar e saber a hora. A professora questiona, mas os números só existem por causa das horas? A sala responde “que não”.

E14: para a gente aprender matemática. Para contar.

A professora propõe um desafio de pesquisar com a família sobre o surgimento dos números para ser discutido na próxima aula.

Percebe-se que, assim como no diálogo descrito anteriormente, surgem não apenas respostas ingênuas, mas também casos de raciocínio natural, fundamentados tanto na tradição quanto na razão. A presença do raciocínio natural aponta para direção do raciocínio racional. Houve um estímulo da expressão oral dos alunos com uma maior participação nos relatos e interesse no processo. Pôde-se analisar, através das respostas dadas, um direcionamento para a compreensão do conteúdo. Encaminhou-se também, para o conhecimento da história do surgimento dos números e das medidas de tempo, permitindo compreender a sua origem, o processo de evolução ao longo do tempo e de sua utilização até os dias atuais.

“A história da matemática pode ter um papel muito útil na criação de contextos que permitem aos alunos pensar e discutir matematicamente” (Gil, 2012, p. 1). O autor confirma ainda, que o raciocínio matemático envolve a construção de ideias argumentativas que por meio da simples justificação de passos na realização de tarefas evoluem para argumentações mais complexas.

Entende-se que, com a prática da argumentação, pode-se raciocinar, saindo de uma forma natural para uma forma racional do argumento. E com isso, pode-se levar ao direcionamento do conhecimento do conteúdo que se espera que aprendam.

Considerações finais

A proposta desenvolvida revelou que alunos dos anos iniciais conseguem participar mais ativamente da aula quando questionados e o trabalho docente se desenvolve na perspectiva da argumentação. Como a pesquisadora é a professora da turma, foi possível realizar a comparação do desenvolvimento dos alunos antes e após a pesquisa e durante o processo da investigação com a análise da participação dos estudantes. A argumentação contribuiu para um melhor envolvimento e elaboração do raciocínio, modificando a relação com o conhecimento, com os colegas e favoreceu a estruturação da socialização. O plano discursivo evidenciou o plano cognitivo dos alunos. Não se comportaram como simples ouvintes ou copistas. Houve, logo de início, manifestações de raciocínio natural.

Financiamento

Rosemeire da Silva Rio de Oliveira agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa de mestrado.

LINHA D'ÁGUA

Referências

- BALACHEFF, N. A argumentação matemática: um precursor problemático da demonstração. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 770-815, 2022. <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/57664/39411>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental* – Brasília: MEC/ SEF. 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- BRETON, P. *A Argumentação na Comunicação*. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- CHILEMBO, A. M. *A percepção dos professores e alunos sobre o baixo rendimento escolar em matemática na 11ª classe*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2020. <https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/12001/1/Disserta%20a7%20a3o%20com%20j%20bari%20Armanda%20Marisa%20Chilembo%20final.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- COSTA, M. L. *A Argumentação de Alunos do Ensino Fundamental na Solução de Problemas Envolvendo Expressões Aritméticas*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão – SE, 2022.
- DANTAS FILHO, J. V. Baixo rendimento na disciplina de Matemática. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 4, n. 9, p. 98-113, set/dez, 2017. <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/download/2129/2143>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2018.
- GIL, P. D. B. *A história da matemática no fomento de uma cultura de argumentação em sala de aula*. 2012. 736 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação Especialidade de Educação Matemática) Universidade do Minho, Portugal, 2012.
- SÁ, L. P.; KASSEBOEHMER, A. C; QUEIROZ. Esquema de Argumento de Toulmin como Instrumento de Ensino: Explorando Possibilidades. *Revista Ensaio*. v.16. n. 03. p.147-170. set/dez. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/WfDs8R99nzc6QPntc8F5Vt/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2023.
- NASCIMENTO, S. S; VIEIRA, R. D. Contribuições e Limites do Padrão de Argumento de Toulmin Aplicado em Situações de Argumentativas de Sala de aula de Ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. v. 8 n. 2, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4018>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- PLANTIN, C. *A Argumentação: história, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- RIBEIRO, L. D. M; BORGES. F. T. A Argumentação no Processo de Alfabetização de Crianças: uma Revisão da Literatura. *Revista Valore*, Volta Redonda, v. 5, 2020.
- SALES, A. *Práticas Argumentativas no Estudo da Geometria por Acadêmicos de Licenciatura em Matemática*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2010.
- SALES, A. *Argumentação e Raciocínio: uma revisão teórica*. Nova Andradina: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2011.
- SALES, A. *Argumentação e Raciocínio: uma revisão teórica*. In: BIANCHETTI, C. (org.). *Diálogos Interdisciplinares em Educação: múltiplos saberes, novos olhares – Volume 1* [recurso eletrônico] Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022, p. 99-108. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/dialogos-interdisciplinares-em-educacao-multiplos-saberes-novos-olhares-volume-1/>. Acesso em: 21 nov.2023.

LINHA D'ÁGUA

SCHNEIDER, A. C; GOLDMEYER, M. C. Letramento Argumentativo: a arte de argumentar. *Revista Acadêmica Licenciatura & acturas*, v. 8, n. 2, Jul/dez, 2010. <https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/176/184>. Acesso em: 21 nov. 2023.

ZABALA, A. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Artículo / Article

Competencias de liderazgo intermedio para promover la argumentación en el aula de matemáticas

Teacher leadership competencies in supporting argumentation in the mathematics classroom

Horacio Solar 

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
hsolar@uc.cl
<https://orcid.org/0000-0002-1958-8153>

Pilar Peña-Rincón 

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
ppenar@uc.cl
<https://orcid.org/0000-0002-3829-8514>

Andrés Ortiz 

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
aortiz@ucsc.cl
<https://orcid.org/0000-0003-1370-8051>

Fecha de recepción: 30/04/2023 | Fecha de aceptación: 26/07/2023

Resumen

Para fortalecer el desarrollo profesional docente, se requieren propuestas formativas de carácter colaborativo, que consideren competencias de liderazgo intermedio para monitorear, retroalimentar y modelar la práctica. En este artículo, se presenta una experiencia de formación dirigida a 27 líderes intermedios de 11 establecimientos educativos, en que se utiliza el modelo formativo "Mejoramiento de la Experiencia Docente" (MED) para que acompañen a docentes en el desarrollo de la argumentación en el aula de matemáticas. Mediante el análisis de esta experiencia se muestra de qué manera características y etapas del MED tales como problematizar la práctica del profesor, generar conflicto cognitivo en el docente, suscitar las ideas de los profesores y promover que los docentes analicen evidencias en el aula se relaciona con las tres competencias de un líder intermedio para monitorear, retroalimentar y modelar prácticas.

Palabras clave: Matemática • Desarrollo de la argumentación • Liderazgo intermedio • Desarrollo profesional docente • Noticing • Mejoramiento de la Experiencia Docente (MED)

Abstract

In order to strengthen teacher professional development, collaborative training proposals are required, which include teacher leadership competencies to supervise, provide feedback on, and model teaching practices. This article presents a training experience in which 27 teacher leaders from 11 educational establishments participated, in which the training model "Improving the Teaching Experience" (MED) is used to accompany teachers in the development of argumentation in the math classroom. The analysis of this experience shows how the characteristics and stages of the MED, such as questioning the teacher's practice, generating cognitive conflict in the teacher, eliciting teachers' ideas and encouraging teachers to analyze evidence in the classroom, are related to the three competencies of an intermediate leader in supervising, providing feedback on, and modeling teaching practices.

Keywords: Mathematics • Development of argumentation • Teacher professional • Noticing • Improvement of Teacher Experiences

Introducción

Cada vez hay más países que han realizado reformas profundas en el currículum de matemáticas para que los estudiantes desarrollen competencias matemáticas (España, 2022; MINEDUC, 2013). Estas reformas se sustentan en la visión de competencias matemáticas (Nijs; Højgaard, 2019) que se extendió en la comunidad internacional a través de los informes PISA. El marco de competencias matemáticas de PISA hace hincapié en el desarrollo del razonamiento matemático por medio de procesos tales como: identificar, reconocer, organizar, conectar, representar, construir, abstraer, evaluar, deducir, justificar, explicar y defender, interpretar, emitir juicios, criticar, refutar y calificar (OCDE, 2019). De todas las competencias matemáticas que permiten promover estos cambios, varias investigaciones (Conner *et al.*, 2014; Krummheuer, 1995; Yackel, 2002) han puesto el foco en la competencia de argumentación, que se relaciona con aspectos esenciales de la actividad matemática de los estudiantes.

Buena parte de la investigación acerca de la argumentación ha girado en torno al desarrollo de la argumentación en el aula de matemáticas. Sin embargo, se ha investigado menos de qué manera el docente se percata de las dificultades y las limitaciones, y toma decisiones para el desarrollo de la argumentación (Solar *et al.*, 2016). De modo que resulta relevante indagar de qué manera el docente analiza situaciones de aula específicas relacionadas con la argumentación y toma decisiones para propiciar aprendizajes mediante la argumentación. El concepto de *noticing* o de mirada profesional docente (Sánchez-Matamoros *et al.*, 2015; Sherin *et al.*, 2011) permite aportar en esta línea, puesto que se focaliza en el análisis de situaciones de aula mediante la interrelación de tres habilidades: atender las estrategias de los estudiantes, interpretarlas y decidir cómo responder.

LINHA D'ÁGUA

Una posibilidad para abordar el desarrollo de la argumentación en el aula de matemáticas atendiendo la necesidad de brindar un soporte docente para promoverla (Conner *et al.*, 2014) y de propiciar el desarrollo de una mirada profesional docente para analizar su implementación en el aula (Solar *et al.*, 2016) es mediante una experiencia de desarrollo profesional docente que ponga el centro en el análisis de situaciones de aula y utilice videos como recurso para el análisis de prácticas propias o de sus pares (Stahnke *et al.*, 2016).

La investigación muestra que un aspecto importante en las experiencias de desarrollo profesional docente es que estas sean promovidas de manera *colaborativa* (Goodchild, 2014; Schoenfeld, 2011). Esto debido a que, tanto trabajar colaborativamente con pares, así como ser parte de comunidades de aprendizaje, constituyen elementos clave para desarrollar procesos reflexivos con base en las propias prácticas, que podrían promover cambios e innovaciones en las mismas, favoreciendo mejores climas organizacionales en los espacios educativos (Ávalos-Bevan; Bascopé, 2017).

Si bien promover un desarrollo profesional docente que fortalezca el trabajo colaborativo para desarrollar la argumentación en el aula de matemáticas es una propuesta desafiante y compleja, el conjunto de normativas implementadas en los últimos años en Chile (Ley 20.903/2016) para impulsar un Sistema de desarrollo profesional docente, otorga nuevas oportunidades para generar experiencias de acompañamiento basado en el trabajo colaborativo entre docentes, garantizando la formación continua y fomentando que sean los propios establecimientos que organicen planes de capacitación local para potenciar una formación docente colaborativa.

Además, el sistema de desarrollo profesional docente en Chile contempla la existencia de *líderes intermedios* (Bennett, 2003), es decir, docentes que pueden realizar mentorías o acompañamientos. Con ello, se reconoce el rol de líder intermedio para un desarrollo de acompañamientos estructurados que permitan una mejora en las prácticas y capacidades docentes (MINEDUC, 2022). Si bien existen algunas experiencias de acompañamientos docentes realizados por encargados de áreas disciplinares en redes de establecimientos particulares subvencionados por el Estado (EDUCA, 2017), el sistema escolar reconoce que se requieren avanzar en programas de formación de líderes intermedios (Berkowitz *et al.*, 2019).

De lo anterior, se puede concluir que para que el desarrollo profesional docente pueda realizarse de manera colaborativa y cuente con el apoyo de líderes intermedios es preciso considerar dos aspectos: por una parte, una metodología de formación, que permita organizar el proceso de acompañamiento a los docentes en torno al desarrollo de la argumentación, y por otra, identificar y desarrollar competencias de liderazgo intermedio que permitan conducir los procesos de formación con los docentes. Por lo tanto, una interrogante que surge es de qué manera una metodología de formación podría propiciar competencias profesionales para acompañar a docentes en el desarrollo de la argumentación en el aula de matemáticas. A continuación, se desarrollan tres conceptos para abordar estos aspectos: (i) características de metodologías de desarrollo profesional docente, (ii) competencias de liderazgo intermedio para

conducir procesos de acompañamiento, y (iii) formación docente en argumentación en el aula de matemáticas.

1 Características del desarrollo profesional docente

En las diversas iniciativas de desarrollo profesional docente que tienen como propósito que los profesores participen en procesos de acompañamiento (Roesken, 2011) existen ciertos consensos entre los que destacamos cuatro. El primero es que el conocimiento es un elemento clave de la formación y que la formación necesita centrarse en el conocimiento pedagógico del contenido (CPC) (Shulman, 1986). El CPC incorpora varios tipos de conocimientos: enseñanza de las matemáticas, comprensión de los estudiantes sobre las matemáticas, currículo de matemáticas, evaluación de las matemáticas y estrategias para la gestión del aula de matemáticas (Vergara; Cofre, 2014); en particular, el desarrollo de la argumentación por parte del docente en el aula de matemáticas se puede entender como un tipo de CPC (Solar *et al.*, 2016). Un segundo aspecto en el que hay consenso es situar el desarrollo profesional en la práctica (An; Peter-Koop, 2015). Un tercer aspecto, es la importancia de fomentar la colaboración entre colegas (Goodchild, 2011). Finalmente, un cuarto aspecto, es el uso de videograbaciones de clases en la formación de profesores (Sherin; van Es, 2009) dado que permiten realizar análisis en base al uso de evidencias desde contextos cercanos y reales. Estos antecedentes fundamentan las cuatro dimensiones que sostienen el modelo formativo “Mejoramiento de la Experiencia Docente” (MED): (i) conocimiento pedagógico del contenido, (ii) desarrollo profesional situado en la práctica, (iii) trabajo colaborativo y (iv) el trabajo basado en evidencias por medio del uso de videos.

2 Mejoramiento de la Experiencia Docente (MED)

A partir de varias experiencias de desarrollo profesional docente en matemáticas implementadas en proyectos de investigación y desarrollo, se diseñó una metodología de formación continua de profesores de matemáticas en temas tales como: argumentación en el aula de matemáticas, modelación en el aula de matemáticas, gestión de la contingencia, entre otros. En esas experiencias se recogieron evidencias del impacto positivo de la metodología de formación tanto en las prácticas como en las percepciones de los profesores de matemática. Con base en los resultados, esta metodología de formación se rediseñó como un modelo de desarrollo profesional para docentes de matemáticas y se denominó “Mejoramiento de la Experiencia Docente” (MED) que consta de cuatro principios orientadores: el primero, el formador *colabora* con el docente en la preparación de sus clases y monitorea el proceso mediante la observación de sus clases; el segundo principio, la colaboración entre formador y docente está enfocada en la apropiación de un *conocimiento pedagógico del contenido* (Shulman, 1986), es decir, aquel conocimiento que despliega el profesor sobre sus estudiantes, el currículum y la estrategia de enseñanza. El MED se caracteriza por problematizar situaciones

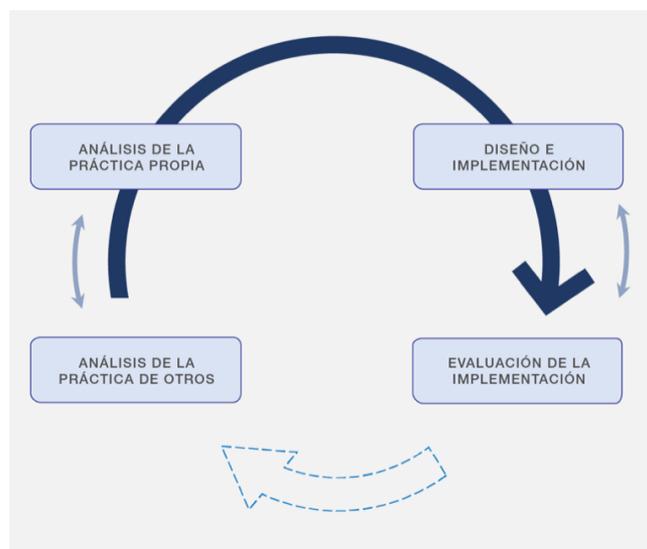
de enseñanza a través del análisis de la práctica de aula e incentiva la reflexión docente permanente, teniendo como objetivo que el profesor profundice en las reflexiones que puede hacer de las prácticas tanto propias como de otros. De esta idea, se desprenden los siguientes principios: e l tercero, el estudio de un conocimiento pedagógico del contenido debe hacerse de manera articulada con las *experiencias de aula* y el *estudio de la práctica*; y el cuarto principio, se debe realizar una reflexión con base a evidencias, en especial aquellas propias de su contexto (Solar *et al.*, 2016).

El modelo de formación MED considera cuatro etapas:

1. El análisis de la práctica de otro. Ejemplo: el docente ve una videograbación buscando apreciar ¿de qué manera se desarrolla la argumentación de matemáticas en esta clase?
2. El análisis de la práctica propia. Ejemplo: el docente ve una videograbación buscando apreciar ¿cómo he incorporado el desarrollo de la argumentación en esta clase?
3. El diseño y la implementación. Ejemplo: el docente diseña una clase para promover la argumentación, la implementa y luego modifica el diseño. Posteriormente continúa con el diseño completo de una secuencia de clases para el desarrollo de la argumentación.
4. La evaluación y la reflexión. Ejemplo: el docente evalúa el proceso completo de estudio de la argumentación en el aula de matemáticas; esto involucra tanto el desempeño del docente en el aula como su reflexión sobre el tema.

Este proceso puede ser cíclico, es decir, se puede volver a una etapa anterior. En la figura 1 se presenta un esquema con cada una de las 4 etapas.

Figura 1. Etapas del modelo de formación “Mejoramiento de la Experiencia Docente”.



Fuente: Adaptado de Solar *et al* (2016).

Por medio de estas cuatro etapas, los profesores tienen oportunidades para identificar, interpretar y tomar decisiones sobre el desarrollo de la argumentación en el aula de matemáticas. Estos pasos son similares a un desarrollo profesional con foco en la mirada profesional (Sherin *et al.*, 2011).

El modelo de formación MED se ha implementado en experiencias de desarrollo profesional docente con una duración de 8 meses. Estas experiencias tienen características de acompañamiento (Solar; Deulofeu, 2016; Solar *et al.*, 2021), pues la metodología para la apropiación de la argumentación implica que los líderes intermedios acompañan a los docentes tanto en el proceso de diseño recursivo de clases como en el de análisis de las videograbaciones de sus clases en espacios colaborativos de formación. La aplicación del MED en estas experiencias han permitido identificar seis características del modelo formativo MED: este permite (i) conocer al grupo de profesores; (ii) estudiar el conocimiento pedagógico del contenido; (iii) problematizar la práctica como medio para desarrollar el CPC mediante conflictos cognitivos; (iv) suscitar ideas de los profesores; (v) implementar y evaluar propuestas de enseñanza en base a evidencias; (vi) desarrollar una secuencia progresiva y articulada de temas y casos.

3 Competencias de acompañamiento de un líder intermedio

El término líder intermedio se asocia a los coordinadores, jefes de departamento, encargados de área u otros cargos académicos, y su rol es facilitar o acompañar directamente el trabajo de otros docentes en el aula. Para el acompañamiento entre líderes intermedios y profesores, resulta fundamental que la colaboración horizontal, el respeto y el aprendizaje ocurran en ambas direcciones (Linek *et al.*, 2003). Y se ha establecido que este tipo de interacción en el aula de matemáticas influye en la mejora de prácticas docentes (Gibbons *et al.*, 2017). Es posible reconocer tres competencias fundamentales para conducir procesos de acompañamiento docente en una disciplina: *monitorear* (Dinham, 2007; Shapira-Lishchinsky), *retroalimentar* (Ritchie *et al.*, 2006) y *modelar* prácticas docentes (Rhodes; Brundett, 2009).

Si bien, desde hace un tiempo, el rol de líder intermedio ha sido ampliamente investigado (Rogers *et al.*, 2007). Estudios recientes han puesto el foco en la formación de líderes intermedios en matemáticas. Algunos de ellos se enfocan explícitamente en las decisiones y las prácticas que utilizan dichos líderes para acompañar a docentes (Borko *et al.*, 2021) y otros, incluso, se han centrado en estudiar su mirada profesional (Lesseig *et al.*, 2017; Amador, 2020).

Dado que las experiencias de formación docente dirigidas por líderes intermedios son muy recientes, existen pocas evidencias del rol del líder intermedio en estos procesos de formación (Highfield, 2012, Sepúlveda *et al.*, 2022). Por lo tanto, un aspecto relevante de investigar son las características del líder intermedio en un proceso de acompañamiento para promover la argumentación en el aula de matemáticas.

4 Formación docente en argumentación en el aula de matemáticas

La literatura reporta varias aproximaciones de la argumentación. Este estudio adhiere al acercamiento comúnmente aceptado en la investigación educativa que concibe que la argumentación tiene como propósito convencer, tanto a sí mismo como a otros, de la validez de un razonamiento (Krummheuer, 1995; van Eemeren *et al.*, 2013). De manera que, para que exista una situación de argumentación en el aula de matemáticas, es necesario que se manifiesten puntos de vista contrapuestos con la intención de convencer de la validez de los planteamientos. (Ayalon; Hershkowitz, 2018)

Así entendida, la argumentación en el aula de matemáticas promueve que las ideas de los estudiantes sean objetos de discusión y evaluación, favoreciendo la participación grupal, el desarrollo de culturas matemáticas orientadas al diálogo y que la construcción de conocimientos sea comprendida como una actividad situada, reflexiva y crítica; cuando esto ocurre se hace referencia a una argumentación colectiva (Conner *et al.*, 2014; Krummheuer, 1995). Esta argumentación colectiva requiere el apoyo docente puesto que con determinadas acciones es posible potenciar diferentes pasos del proceso argumentativo que desarrollan los estudiantes (Conner *et al.*, 2014). Por lo tanto, el docente desempeña un papel esencial en el establecimiento de normas y estándares para la argumentación en el aula de matemáticas (Ayalon; Hershkowitz, 2018).

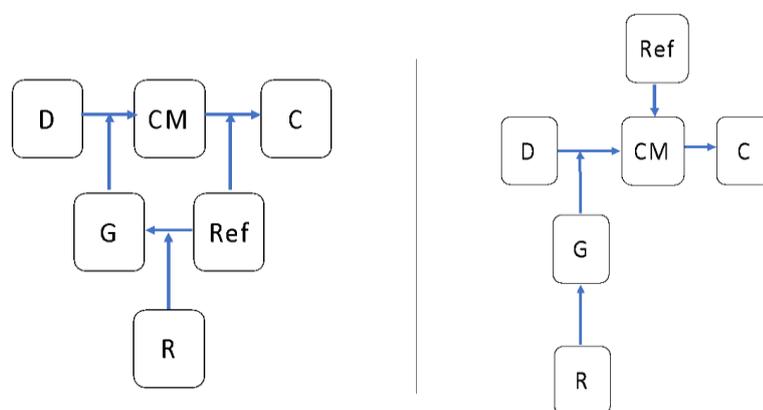
Uno de los aspectos clave que el docente puede controlar para promover el desarrollo de la argumentación es el *tipo de tareas matemáticas que crea o selecciona*. En investigaciones anteriores se han reconocido tres condiciones importantes para que las tareas matemáticas promuevan distintos puntos de vista con procesos de justificación y refutación: (i) tareas abiertas con distintas respuestas posibles; (ii) tareas que involucren un acercamiento con variadas estrategias informales o formales de resolución; (iii) tareas que generen oportunidades para que los estudiantes tomen posiciones (Solar; Deulofeu, 2016).

Además, el docente puede propiciar cambios en las prácticas argumentativas mediante el *desarrollo de la mirada profesional en relación con la argumentación*, por medio de herramientas específicas que le permiten identificar elementos relevantes y actuar de manera informada (Goizueta; Solar, 2019). Una herramienta muy utilizada para la representación de argumentos es el modelo de Toulmin (1958). Toulmin propone un modelo de la estructura argumentativa distinguiendo seis elementos: los “datos” (D) que corresponden a la evidencia que se presenta para iniciar la argumentación; la “conclusión” - o aserción - (C) es la posición de la que se quiere convencer a los interlocutores; la “garantía”(G) permite la inferencia de la conclusión a partir de los datos; el “refutador” (Ref) establece las condiciones en las que la garantía o conclusión no son válidas; el “calificador modal”(CM) que califica la conclusión en términos de la certeza que el argumento provee; y finalmente el “respaldo” (R) que aporta legitimidad a la garantía.

La estructura de Toulmin ha sido utilizada por diversos investigadores para analizar la argumentación en el aula de matemáticas. Algunas de estas investigaciones han reducido la estructura de Toulmin omitiendo el calificador modal y el refutador (Krummheuer, 1995; Yackel, 2002) y otros han utilizado la estructura completa de Toulmin (Conner *et al.*, 2014, Inglis *et al.*, 2007), lo que permite revelar el poder persuasivo que tiene la refutación en la argumentación colectiva (Cervantes- Barraza *et al.*, 2017; Reid *et al.*, 2011).

La estructura de Toulmin puede ser adaptada para destacar el papel del refutador. En la figura 2 se describe una modificación a la estructura original, en que tanto la “garantía” (G) como el “refutador” (Ref) pueden ser verídicos para los estudiantes, por lo que el “respaldo” (R) puede apoyar tanto a la garantía como al refutador (Solar; Deulofeu, 2016).

Figura 2. derecha, modelo de Toulmin (2003[1958]); izquierda adaptación de Solar y Deulofeu (2016)



Fuente: Adaptación de Toulmin (2003[1958]).

Una propuesta formativa utilizada en diversas experiencias y que ha resultado eficaz para fomentar el desarrollo de la argumentación en el aula de matemáticas puesto que ha mostrado cambios importantes en las prácticas docentes, ha sido el modelo formativo MED (Solar; Deulofeu, 2016). Sin embargo, si este cambio en las prácticas docentes relativas a la argumentación fuese acompañado por el desarrollo de la mirada profesional en argumentación y fomentado de manera institucional con el apoyo de líderes intermedios, sería una transformación sostenible en el tiempo (Goizueta; Solar, 2019). Un modelo formativo como el MED aplicado para el estudio de un CPC relevante para el docente de matemáticas como es la argumentación, podría ser una buena base para desarrollar competencias profesionales de acompañamiento para líderes intermedios. Por tanto, el propósito de este artículo es describir de qué manera las etapas y características del modelo formativo MED se relacionan con las competencias de líderes intermedios de *monitorear*, *retroalimentar* y *modelar* la práctica docente, para acompañar a docentes en el desarrollo de la argumentación en el aula de matemáticas.

Para responder a este propósito, a continuación se muestra la experiencia de un proceso de formación de líderes intermedios en matemáticas que utilizaron el MED en un proceso de acompañamiento para promover la argumentación en el aula de matemáticas, para estudiar cómo se despliegan las tres competencias recién mencionadas.

5 Experiencia de formación de líderes intermedios

27 participantes de 11 establecimientos pertenecientes a una misma red de establecimientos en la ciudad de Santiago, Chile, participaron de una formación de líderes intermedios para acompañar a docentes en el desarrollo de la argumentación en el aula de matemáticas. Los participantes, todos docentes quienes además ejercían labores de coordinación en el área de matemáticas, tenían como rol acompañar a docentes que enseñan matemáticas en primaria y secundaria. Por lo tanto, cumplían la figura de líderes intermedios.

La formación de líderes intermedios para acompañar a docentes en el desarrollo de la argumentación en el aula de matemáticas, involucró dos partes:

1. Formación en el tema de argumentación: caracterización de la argumentación, rol del docente para promover la argumentación y diseño de tareas argumentativas.
2. Formación en el modelo de Mejoramiento de la Experiencia Docente (MED): etapas y principios del MED y competencias de acompañamiento

Esta experiencia ha permitido desarrollar las competencias profesionales de monitorear, retroalimentar y modelar para acompañar a profesores. En el siguiente apartado se analiza el despliegue de estas competencias en la asesoría.

6 Competencias profesionales de monitorear, retroalimentar y modelar la práctica

En las sesiones en que se formó a los líderes intermedios se abordó en qué consiste la competencia de argumentar en el aula de matemáticas y cómo promoverla en estudiantes y docentes, a la vez que cómo desarrollar las competencias profesionales de monitorear, retroalimentar y modelar la práctica en el contexto de procesos de acompañamiento profesional docente. A continuación, se da cuenta de qué manera se desplegaron estas competencias en las sesiones de formación.

6.1 Monitorear

El monitoreo que puede realizar un líder intermedio se enfocó, por una parte, en cómo se desarrolla la argumentación en *los estudiantes*, y por otra, de qué manera *el docente* promueve la argumentación en el aula de matemáticas.

LINHA D'ÁGUA

Para desarrollar la competencia de monitorear, el modelo “Mejoramiento de la Experiencia Docente” (MED) utiliza una metodología para que los líderes intermedios puedan identificar, interpretar y tomar decisiones, al igual que en la mirada profesional docente (Sherin *et al.*, 2011), pero esta vez sobre el desarrollo de la argumentación en el aula de matemáticas. La metodología consiste en que los líderes intermedios observen varios episodios de aula de una breve duración (4 a 7 minutos) buscando responder a la siguiente pregunta en cada episodio: ¿en la interacción en aula, observan explicación o argumentación?

De acuerdo con el marco teórico de la argumentación, explicar consiste en hacer comprensible un hecho y tiene una función ante todo descriptiva, en cambio, la argumentación cumple una estructura discursiva para convencer a otro sobre la validez de un hecho (Goizueta; Planas, 2013). Una pregunta del tipo ¿por qué se obtiene este resultado? requiere una justificación y tiene un carácter descriptivo. En cambio, una pregunta del tipo ¿por qué afirmas que o por qué respondes que...? requiere que se proponga un argumento y promueve que emerjan ideas contrapuestas, y si además hay intención de convencer a otro, promueve que se desarrollen situaciones de argumentación. Dado que en matemáticas existe una visión instalada que indica que la argumentación tiene relación con la justificación de las propiedades y procedimientos matemáticos, los docentes y los líderes intermedios frecuentemente conciben que argumentar en el aula de matemáticas tiene relación con justificar las respuestas, sin considerar la intención de convencer a otro como una de las características centrales de la argumentación.

Este punto es relevante para dar cuenta de la competencia de monitoreo del líder intermedio, porque uno de los primeros aspectos que deben enriquecerse en relación con la argumentación en el aula de matemáticas es ampliar la noción de argumentación más allá de la justificación de resultados y procedimientos. Este cambio de visión es requerido tanto en los líderes intermedios como en los docentes de matemáticas que son acompañados. Por eso en la tarea solicitada a los líderes intermedios (figura 3), cuyo objetivo es que reconozcan si en situaciones determinadas existe explicación o argumentación, se les pide que *identifiquen* evidencias y que las *interpreten*, de tal modo que *tomen una postura* sobre lo que están observando en el aula. Esta acción se relaciona con las tres etapas de la mirada profesional: identificar, interpretar y tomar decisiones (Sherin *et al.*, 2011).

A partir del análisis de tres episodios descritos en la figura 3, se promueve que los líderes intermedios expliciten los criterios sobre lo que sería explicar o argumentar desde su experiencia. Luego de ello, se les entrega un apunte que permite que contrasten sus respuestas con los planteamientos teóricos sobre explicación y argumentación, y que enriquezcan su mirada profesional sobre argumentación.

Figura 3. Tareas profesionales para diferenciar explicación y argumentación.

Actividad 1 (individual): Analizar la interacción comunicativa en cada uno de los siguientes episodios señalando si es Explicación o Argumentación.

| Episodio | Explicación o Argumentación | Comentario |
|--|-----------------------------|------------|
| Episodio 1: Dos estudiantes interactúan respecto en la pizarra con el cálculo $65+65$ | | |
| Episodio 2: Una niña exponiendo su punto de vista respecto a la extinción de una población de ranas | | |
| Episodio 3: Estudiantes interactuando acerca de que si el cuadrado cambia de nombre al girarlo | | |

Actividad 2 (trabajo grupal): Analizar las respuestas de la Actividad 2, considerando el Apunte 1 “Explicación y argumentación en el aula matemática”. ¿Cambiaría alguna de las respuestas? Fundamente

Fuente: Material curso “Gestión de la argumentación en el aula de matemáticas”.

<http://experienciadoce.te.uc.cl/cursos>

Una vez terminada estas tareas profesionales, se realiza una nueva actividad dirigida a estudiar las competencias profesionales de acompañamiento para *guiar a un docente* en la realización de la misma tarea que habían experimentado los líderes intermedios: establecer la diferencia entre explicar y argumentar. Para eso, se solicita a los participantes que caractericen las estrategias que requiere un líder intermedio para conducir una formación en los profesores. Así, se presentan una característica clave del modelo MED: *problematizar la práctica del profesor por medio de un conflicto cognitivo*, que se relaciona con la mirada profesional del docente y los tres pasos ya descritos, es decir identificar, interpretar y tomar decisiones (Sherin *et al.*, 2011), y con la importancia de los conflictos cognitivos en los procesos de aprendizaje, en este caso, entre las visiones de argumentar que pueden tener los docentes. Esta característica propia del MED también es clave para la siguiente competencia requerida en el acompañamiento a los docentes: la retroalimentación.

6.2 Retroalimentar

La retroalimentación es una de las competencias profesionales más comunes que realiza un líder intermedio a un docente y la estrategia habitual para retroalimentar es registrar aspectos en un instrumento de observación y luego informar al profesor los aspectos logrados y los aspectos por mejorar. Esta estrategia de retroalimentación es pertinente cuando se pretende realizar un reporte de la práctica de un docente. No obstante, desde una perspectiva de la mirada profesional del docente, el propósito de una retroalimentación es que sea el propio docente quien se de cuenta de los aspectos logrados y a mejorar de su práctica. Por lo tanto, el rol del líder intermedio no es indicárselos, sino hacer preguntas que permitan que el o la propia docente reflexione en torno a estos puntos.

LINHA D'ÁGUA

Para lograr que el líder intermedio realice una retroalimentación en esta línea, el modelo MED incorpora dos características más: *suscitar las ideas de los profesores* y que los *docentes analicen evidencias en el aula*.

Para desarrollar competencias de retroalimentación con los líderes intermedios, se implementó la siguiente metodología: a los participantes se les entregó un apunte sobre estrategias comunicativas para promover la argumentación y, por medio de un caso presentado en video y transcrito, se discutieron cuáles de las acciones docentes observadas fueron destacadas, en este caso, para promover la argumentación (figura 4).

Figura 4. Sesión acciones docentes para promover la argumentación.

Actividad 3: PREGUNTAS DEL CASO

A partir del listado de estrategias comunicativas y acciones docentes identificadas en el Apunte 3, identifique cuáles acciones son utilizadas en forma destacada por la profesora del episodio del video y señale la evidencia (en qué parte del diálogo se aprecia).

| Estrategias | Acción docente | Análisis | Evidencia |
|--------------------------------|--|----------|-----------|
| Oportunidades de participación | No validar respuestas ni procedimientos antes de la discusión entre pares | | |
| | Gestionar con flexibilidad el hecho que los alumnos puedan intervenir en clase, incluso cuando el profesor está hablando | | |
| Gestión del error | Poner el foco en hacer dialogar a los estudiantes con explicaciones o respuesta correctas e incorrectas) | | |
| | Omitir señalar el error antes de la discusión colectiva entre pares | | |
| Tipo de preguntas | Favorecer la explicación de respuestas y procedimientos propios y de otros estudiantes | | |
| | Mantener abierta la discusión | | |
| | Mantener el foco de la discusión | | |

Fuente: Material curso “Gestión de la argumentación en el aula de matemáticas”.

<http://experienciadocente.uc.cl/cursos>

Una vez terminada esta actividad, se realizó una nueva actividad dirigida a estudiar las estrategias de retroalimentación para guiar al docente a que pueda realizar esta tarea que ya habían experimentado los líderes intermedios. Para ello, se les pide caracterizar las estrategias utilizadas por el coordinador de la sesión para suscitar sus propias ideas y que valoren la importancia de analizar el caso con base en la evidencia. La estrategia de suscitar las ideas de los profesores tiene como propósito que manifiesten en profundidad el conocimiento especializado para enseñar matemáticas, para posteriormente poner en acción sus ideas. Lo anterior también se promueve a través de la problematización de la práctica del profesor - característica descrita en el apartado anterior - y de la propia gestión del coordinador. Problematizar la práctica del profesor es una acción desafiante que promueve la comunicación y la discusión de ideas de los docentes, así, estos se ven en la necesidad de argumentar y precisar sus afirmaciones respecto de sus creencias. Esta problematización se plantea en un contexto específico y real, en el cual las tareas y preguntas son formuladas con la intención de que los

participantes tomen posición respecto a algún aspecto. Esto promueve la manifestación de al menos dos aspectos propiciados por el modelo MED que en nuestra opinión son muy relevantes: (i) en primer lugar, se observan manifestaciones de las percepciones genuinas de los participantes, en vez de respuestas esperadas (las respuestas que el participante supone que los formadores esperan); (ii) en segundo lugar, permite asignar tareas que van más allá del análisis de la gestión de otros, que forma parte de las tareas habituales de los líderes intermedios. En este punto, el carácter inductivo de la gestión del formador promueve la comunicación, la verificación y la reflexión de las ideas de los participantes, quienes se ven en la necesidad de contrastar y modificar sus afirmaciones a partir del marco de referencia. El formador no es sólo un mediador, sino que cuestiona y profundiza en las ideas de los participantes, verificando si las interpretaciones son adecuadas, generando debates, buscando comprensión común del grupo para ciertas ideas, ya sean ideas presentadas a priori, o ideas emergentes (Solar *et al.*, 2016).

6.3 Modelar la práctica

En el acompañamiento a docentes, modelar la práctica es una competencia profesional menos frecuente en comparación con el monitoreo y la retroalimentación. Una manera de modelar la práctica es que el líder intermedio realice una clase o parte de ella para que el docente pueda observar cómo se puede gestionar una determinada práctica con los estudiantes. Esta manera de desplegar el modelamiento, si bien puede ser muy significativa para los docentes, es útil en el contexto de un acompañamiento uno a uno, pero resulta insuficiente cuando se está formando a un grupo de docentes. Otra manera de modelar es por medio de la observación y el análisis de clases grabadas en las que se muestra una práctica docente focalizada en un tema de interés. Esta modalidad permite que un formador trabaje con varios docentes para observar y analizar una práctica docente específica. En el modelo MED, el modelamiento se despliega utilizando esta segunda opción por medio del análisis de vídeos de clases genuinos de los propios docentes participantes (esto ha sido posible dado que en las experiencias de desarrollo profesional docente realizadas utilizando el modelo formativo MED, varios de los participantes del proceso de formación se han ofrecido para ser grabados y posteriormente observados en el grupo de formación; estas clases luego son editadas para ser utilizadas en el proceso de acompañamiento). Ello se puede apreciar a lo largo de todo el proceso de acompañamiento: En la primera etapa del modelo de formación (ver figura 1), los participantes, por medio del análisis de la práctica de otros, enriquecen su percepción sobre argumentación, mientras que en la segunda etapa del modelo de formación, se invita a los participantes a practicar la argumentación en sus clases a partir de los videos que ya han visto y que puedan ser observados por los formadores.

En la experiencia de formación para líderes intermedios en matemáticas, los participantes tuvieron que aplicar las etapas del modelo formativo MED a los docentes que acompañaron en sus respectivos establecimientos. Los líderes intermedios tuvieron acceso a una plataforma en formato “moodle” con los recursos (apuntes, estudios de caso, y videos)

utilizados en el curso de argumentación en el aula de matemáticas que ellos mismos experimentaron. En la figura 5 se muestra parte de las sesiones de las etapas 1 y 2 del proceso formativo. De la etapa 1 se muestra la primera sesión del proceso formativo dedicada a establecer la diferencia entre argumentar y explicar, el apunte y los tres videos para realizar la actividad descrita en la figura 2. De la etapa 2 se muestra la sesión 4 sobre estrategias comunicativas para promover la argumentación, actividad descrita en la figura 3, y la sesión 5, que es una actividad editable para que un formador pueda adaptar esa sesión a partir de una práctica docente grabada de los docentes que está acompañando.

Los líderes intermedios de matemática aplicaron la sesión 1 y otras sesiones de esta plataforma de la etapa 1 a los docentes que ellos acompañan en sus establecimientos. Para la etapa 2, los líderes intermedios aplicaron la sesión 4, y observaron y grabaron las prácticas de profesores de sus establecimientos para realizar la sesión 5.

Figura 5. Extracto de la Etapa 1 y Etapa 2 modelo Mejoramiento de la Experiencia Docente (MED)



Fuente: Organización curso “Gestión de la argumentación en el aula de matemáticas”.

<http://experienciadocente.uc.cl/cursos>

Discusión y Conclusiones

En la experiencia descrita, 27 líderes intermedios participaron de un programa formativo, basado en el modelo formativo Mejoramiento de la Experiencia Docente” (MED) (Solar *et al.*, 2016), para acompañar a docentes en el desarrollo de la argumentación en el aula de matemática.

La experiencia formativa da cuenta de qué manera el modelo formativo MED se relaciona con las competencias de líderes intermedios para acompañar a docentes en el

desarrollo de la argumentación en el aula de matemáticas: las características del MED de problematizar la práctica del profesor, suscitar las ideas de los profesores y promover que los docentes analicen evidencias en el aula, promueven que los líderes intermedios desarrollen las competencias de *monitorear* y *retroalimentar*, fundamentales en los procesos de acompañamiento (Robinson et al., 2007). Del mismo modo, la experiencia da cuenta que la primera etapa del modelo formativo MED (análisis la práctica de otro) y la segunda (análisis de la práctica propia), favorecen el desarrollo de la competencia de *modelar la práctica* dado que se analizan videos que muestren una práctica docente focalizada en un tema de interés.

Las experiencias de investigación sobre liderazgo intermedio son recientes (Amador, 2020; Borko *et al.*, 2021; Lesseig *et al.*, 2017) y aún no tenemos suficiente evidencia del rol de líder intermedio en los procesos de acompañamiento a los docentes (Sepúlveda *et al.*, 2022). Es por eso que cobra relevancia el análisis de procesos formativos de experiencias, tales como promover la argumentación en el aula de matemáticas. Lograr que el docente promueva la argumentación requiere de un profundo análisis de situaciones de aula (Sherin *et al.*, 2011). Estas apropiaciones difícilmente pueden ser logradas íntegramente en la formación inicial, producto de razones asociadas a las creencias y experiencias del profesor en esta etapa. Es por eso que se requieren mentorías y acompañamientos disciplinares para poder promover en los docentes el desarrollo de competencias matemáticas (MINEDUC, 2013; España, 2022) como el caso de la argumentación en el aula de matemáticas.

Además, a partir de esta experiencia, se confirma que es importante que el desarrollo profesional docente sea promovido de manera colaborativa (Goodchild, 2014; Schoenfeld, 2011), y es posible apreciar que cuando la formación docente se realiza en un contexto de acompañamiento por parte de un profesional del propio entorno educativo (líder intermedio) con foco en un tema particular, buscando promover una meta común entre docentes y líderes intermedios, en este caso aprender a promover el desarrollo de la argumentación en el aula de matemáticas, el acompañamiento por parte de líderes intermedios resulta ser una metodología eficaz para favorecer el desarrollo de esta competencia docente.

Datos de los fondos

Este trabajo se inscribe en una investigación financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) (número de subvención Fondecyt 1231303).

Referencias

AMADOR, J. Teacher Leaders Mathematical Noticing: Eliciting and Analyzing. *International Journal of Science and Mathematics Education*, v. 18, p. 295–313. 2020. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10763-019-09956-5>.

AN, S.; PETER-KOOP, A. In-Service Education, Professional Development of Mathematics Teachers. In: CHO, S. (ed). *The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education. Intellectual and Attitudinal Challenges Heidelberg*. New York Dordrecht London: Springer Open, 2015. p. 513-516.

AVALOS-BEVAN, B; BASCOPE, M. Teacher Informal Collaboration for Professional Improvement: Beliefs, Contexts, and Experience. *Education Research International*, v. 2017, p. 1357180, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>.

AYALON, M.; HERSHKOWITZ, R. Mathematics teachers' attention to potential classroom situations of argumentation. *Journal of Mathematical Behavior*, v. 49, p. 163-173, 2018. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0732312317301141?via%3Dihub>. Acceso en: 25 jun. 2023.

BENNETT, N. *Assessing the impact on practice of professional development activities*. Sage Publications, 2003

BERKOWITZ, D.; FERNÁNDEZ, M.; ZORO, B. *Una revisión al Desarrollo Profesional Directivo y de Nivel Intermedio en el contexto del desafío de creación del Sistema de Educación Pública*. Informe técnico. Informe Técnico N° 3. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. 2019.

BORKO, H.; CARLSON, J.; DEUTSCHER, R. ET AL. Learning to Lead: an Approach to Mathematics Teacher Leader Development. *International Journal of Science and Mathematics Education*. v. 9, p. 121-143, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10157-2>.

CERVANTES-BARRAZA, J.; CABAÑAS-SÁNCHEZ, G.; ORDOÑEZ-CUASTUMAL, S. El poder persuasivo de la refutación en argumentaciones colectivas. *Bolema - Mathematics Education Bulletin*, v. 31, n. 59, p. 861-879, 2017. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/k77PKndWNSkSWGkxDpKRWGB/abstract/?lang=es>. Acceso en: 25 jun. 2023.

CONNER, A. M.; SINGLETARY, L. M.; SMITH, R. C.; WAGNER, P. A.; FRANCISCO, R. T. Teacher support for collective argumentation: A framework for examining how teachers support students' engagement in mathematical activities. *Educational Studies in Mathematics*, v. 86, n. 3, p. 401-429, 2014. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-014-9532-8>. Acceso en: 25 jun. 2023.

DINHAM, S. The secondary Head of Department and the achievement of exceptional student outcomes. *Journal of Educational Administration*, v. 45, n. 1, p. 62-79. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1108/09578230710722458>.

EDUCA, F. B. *Proyecto Educativo Institucional*. Santiago, Chile. 2017

ESPAÑA. Real Decreto 157, de 1 de marzo de 2022. Por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación primaria. *Boletín oficial del estado*, Madrid, n. 52, p. 24386-24504, de 3 de marzo de 2022. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>. Acceso en: 19 abr. 2023.

GIBBONS, L.; KAZEMI, K.; LEWIS, R. Developing collective capacity to improve mathematics instruction: Coaching as a lever for school-wide improvement. *The Journal of Mathematical Behavior*, v. 46, p. 231-250, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2016.12.002>.

GOODCHILD, S. Mathematics teaching development: Learning from developmental research in Norway. *ZDM - International Journal on Mathematics Education*, v. 46, p. 305-316. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0567-6>.

GOIZUETA, M.; PLANAS, N. Temas emergentes del análisis de interpretaciones del profesorado sobre la argumentación en clase de matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 31, n. 1, p. 61-78. 2013.

GOIZUETA, M.; SOLAR, H. Relaciones entre la argumentación en el aula de matemáticas y la mirada profesional del profesor. In: OLFOS, R; RAMOS, E.; ZAKARYAN, D. (ed.). *Formación docente: Aportes a la práctica docente desde la didáctica de la matemática*, Barcelona, Graó, 2019, p. 241-280.

INGLIS, M.; MEJIA-RAMOS, J. P.; SIMPSON, A. Modelling mathematical argumentation: The importance of qualification. *Educational Studies in Mathematics*, v. 66, p. 3-21. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-006-9059-8>.

HIGHFIELD, C. The impact of middle leadership practices on student academic outcomes in New Zealand secondary schools. [Tesis Doctoral, Universidad de Auckland, Auckland], 2012. Disponible en <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/19796>.

KRUMMHEUER, G. The ethnography of argumentation. In: COBB, P.; BAUERSFELD, H. (ed.). *The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1995. p. 229-269.

LESSEIG, K.; ELLIOTT, R.; KAZEMI, E.; KELLEY-PETERSEN, M.; CAMPBELL, M., MUMME, J.; CARROLL, C. Leader noticing of facilitation in videocases of mathematics professional development. *Journal of Mathematics Teacher Education*, v. 20, n. 6, p. 591-619. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10857-016-9346-y>.

LINEK, W.; PADAK, N.; RASINSKI, T.; STURTEVANT, E. Mentoring Literacy Researchers. *Journal of Literacy Research*, v. 35, n. 4, p. xi-xiv. 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE- MINEDUC. *Bases curriculares chilenas 7o básico a 2o medio*. Santiago: Mineduc, 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE -MINEDUC. *Fundamentos Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico-Pedagógico*. Santiago: Dirección de Educación Pública. División de desarrollo Educativo. 2022.

NISS, M; HØJGAARD, T. Mathematical competencies revisited. *Educational Studies in Mathematics*, v. 102, p. 9-28, jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-019-09903-9>.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework (PISA)*. Paris: OECD, 2019. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en. Acceso en: 19 abr. 2023.

REID, D.; KNIPPING, C.; CROSBY, M. Refutations and the logic of practice. *PNA*, v. 6, n. 1, p. 1-10, jul 2011.

RHODES, C.; BRUNDRETT, M. Growing the leadership talent pool: perceptions of heads, middle leaders and classroom teachers about professional development and leadership succession planning within their own schools. *Professional Development in Education*, v. 35, n. 3, p. 381-398. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415250902987122>.

RITCHIE, S. M.; MACKAY, G.; RIGANO, D. L. Individual and collective leadership in school science departments. *Research in Science Education*, v. 36, n. 3, p. 141-161. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-005-9001-6>.

ROBINSON, V.; HOHEPA, M.; LLOYD, C. *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders. 2007.

ROESKEN, B. *Hidden Dimensions in the Professional Development of Mathematics Teachers*. In-service Education for and with teachers. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

ROGERS, M. P.; ABELL, S.; LANNIN, J.; WANG, C. Y.; MUSIKUL, K.; BARKER, D.; DINGMAN, S. Effective professional development in science and mathematics education: Teachers' and facilitators' views. *International journal of science and mathematics education*, v. 5, n. 3, p. 507-532. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-006-9053-8>.

SÁNCHEZ-MATAMOROS, G.; FERNÁNDEZ, C.; LLINARES, S. Developing pre-service teachers' noticing of students' understanding of the derivative concept. *International Journal of Science and Mathematics Education*, v. 13, n. 6, p. 1305–1329. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9544-y>.

SCHOENFELD, A. H. Toward professional development for teachers grounded in a theory of decision making. *ZDM Mathematics Education*, v. 43, p. 457–469. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11858-011-0307-8>.

SEPÚLVEDA, R.; VOLANTE, P.; MONTENEGRO, M. Validación de un cuestionario de liderazgo intermedio para profesores responsables de un departamento didáctico. *Revista complutense de educación*, v. 33, n. 3, p. 435-445. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.74479>.

SHAPIRA-LISHCHINSKY, O.; LEVY-GAZENFRANTZ, T. Authentic leadership strategies in support of mentoring processes. *School Leadership & Management*, v. 35, n. 2, p. 183–201. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.992777>.

SHERIN, M. G.; JACOBS, V. R.; PHILLIP, R. A. Situating the study of teacher noticing. In SHERIN, M. G.; JACOBS, V. R.; PHILIPP R. A. (ed.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes*. New York: Routledge. 2011. p. 3–13. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.992777>.

SHERIN, M. G.; VAN ES, E. A. Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, v. 60, n. 1, p. 20–37. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v 15, n. 2, p. 4–14. 1986. DOI: <https://doi.org/10.2307/117586>.

SOLAR, H.; DEULOFEU, J. Condiciones para promover el desarrollo de la competencia de argumentación en el aula de matemáticas. *Bolema - Mathematics Education Bulletin*, v. 30, n. 56, 1092–1112. 2016. Disponible en <https://www.scielo.br/j/bolema/a/LRQCNDLqMwwbtchfhyf5LDs/?lang=es>. Acceso en: 25 jun. 2023.

SOLAR, H.; ORTIZ, A.; DEULOFEU, J.; ULLOA, J. Teacher support for argumentation and the incorporation of contingencies in mathematics classrooms. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, v. 52, n. 7, p. 977-1005. 2021. Disponible en <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0020739X.2020.1733686>. Acceso en: 25 jun. 2023.

SOLAR, H.; ORTIZ, A.; ULLOA, R. MED: Modelo de formación continua para profesores de matemática, basada en la experiencia. *Estudios Pedagógicos*, v. 42, n. 4, p. 281-298. 2016. Disponible en https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000500016&script=sci_arttext. Acceso en: 25 jun. 2023.

STAHNKE, R., SCHUELER, S.; ROESKEN-WINTER, B. Teachers' perception, interpretation, and decision-making: a systematic review of empirical mathematics education research. *ZDM Mathematics Education*, v, 48, p. 1-27. 2016. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11858-016-0775-y>.

TOULMIN, S. *The uses of argument*. Reino Unido, Cambridge, MA: Cambridge University Press. 2003.

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R.; JOHNSON, R. H.; PLANTIN, C.; WILLARD, C. A. *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Routledge, 2013.

VERGARA, C; COFRÉ, H. Conocimiento pedagógico del contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Revista Estudios Pedagógicos*, v. 15 (Número Especial 1), p. 323-338. 2014. DOI: <http://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200019>.

YACKEL, E. What we can learn from analyzing the teacher's role in collective argumentation. *Journal of Mathematical Behavior*, v. 4, n. 21, p. 423-440, 2002. DOI: [http://doi.org/10.1016/S0732-3123\(02\)00143-8](http://doi.org/10.1016/S0732-3123(02)00143-8).

Resenha / Book review

Resenha: Introdução à análise da argumentação

Review: Introdução à análise da argumentação

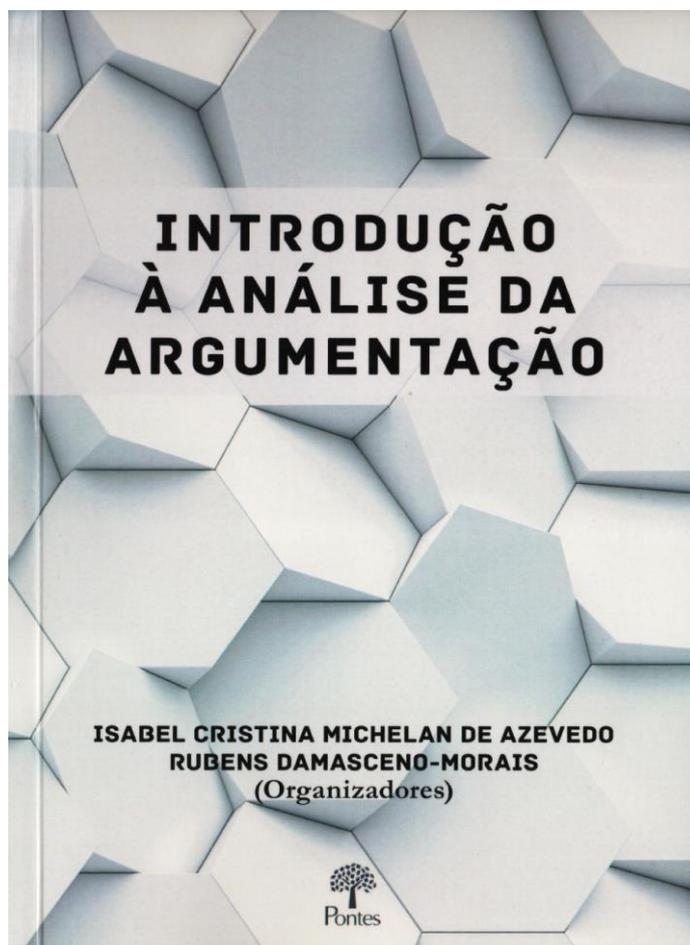
Sandra Gomes Rasquel 

Universidade de São Paulo, Brasil

sangr@usp.br

<https://orcid.org/0000-0001-9204-7209>

Recebido em: 20/10/2023 | Aprovado em: 17/11/2023



LINHA D'ÁGUA

Todo conteúdo da *Linha D'Água* está sob Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0.

A obra em apreço é fruto de um curso de extensão organizado pela Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo e pelo Prof. Dr. Rubens Damasceno-Morais, promovido pela Universidade Federal de Sergipe e pela Universidade Federal de Goiás, no ano de 2020. Trata-se de livro relevante e plural, na medida em que cada capítulo, construído de forma cuidadosa e bastante didática, abarca distintas perspectivas para o estudo da argumentação, dando ao leitor uma visão abrangente de possíveis referenciais teóricos e recursos metodológicos para se empreender a análise de textos (escritos e orais) argumentativos.

Preocupados com a diversidade de perspectivas teórico-analíticas e com os desafios que envolvem a análise argumentativa de textos diversos, constituídos por múltiplas formas de interação – monogeridas, bigeridas e poligeridas – e por diferentes tipos de diálogos – deliberativos, persuasivos, erísticos, dentre outros –, ao final de cada capítulo, seguem tanto um exemplar de análise para o leitor quanto a proposta de um (alguns) exercício(s) com chave de correção.

O primeiro capítulo, desenvolvido pelos organizadores da obra, aborda os desafios e os procedimentos da análise retórica e argumentativa com considerações acerca (i) do que é tratado nos manuais de metodologia acadêmico-científica, especificamente, a análise retórica apresentada por Joan Leach na obra de Bauer e Gaskel (2013[2000]); (ii) do percurso histórico da análise argumentativa desenhado por Breton e Gauthier (2000); (iii) da problemática dos estudos da argumentação em termos da vastidão deste campo de pesquisa multidisciplinar (Doury, 2004); (iv) dos desafios quanto à terminologia entre as diferentes perspectivas – muitas vezes, há nomenclaturas distintas para conceitos semelhantes (Blair, 1993; Plantin, 2016) – e, por fim, (v) da própria definição do que é *argumentação*, que nem sempre é apresentada de forma clara (Woods *et al.*, 1992), e de sua distinção com o conceito de *argumento*.

Para incitar a reflexão, Azevedo e Damasceno-Morais (2022) exploram os conceitos de *argumentação* e de *argumento* sob diferentes perspectivas teóricas. É abordada, por exemplo, a concepção de Anscombre e Ducrot (1983), que entendem a *argumentação* pela orientação argumentativa inscrita na língua, que determinaria uma sequência ideal, o que é contestado por Plantin (1995), que questiona se a *argumentação* é algo que se origina na língua ou no discurso. Para isso, os autores recuperam Amossy (2000), que propôs a perspectiva da argumentação no discurso. No que compete ao conceito de *argumento*, os autores do capítulo trazem Meyer (2008), que entende *argumento* como uma razão para pensar ou agir, ou um modo de provocar, testar, ofuscar. Na compreensão de Martineau (2010), segundo os espíritos romanos, o argumento é o que faz brilhar uma tese.

Diante dessa diversidade, o mais importante, ressaltam os autores, é o analista situar-se nas perspectivas antes de se lançar à análise. A obra em apreço não intenciona defender qualquer um dos referenciais em detrimento dos outros, mas sim trazer para o conhecimento do leitor perspectivas variadas, complexas e atuais sobre os estudos da argumentação.

Essa multiplicidade estende-se aos recursos para se empreender uma análise de textos argumentativos. Considerando algumas perspectivas, os autores indicam algumas contribuições:

- i. da Nova Retórica, noções como as de adesão dos espíritos à tese, de táticas persuasivas, de orador e de auditório (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996 [1958]);
- ii. do modelo de Toulmin, o *layout* do argumento e os estudos dos raciocínios argumentativos (Toulmin, 2001 [1958]);
- iii. da Pragmadialética, o modelo de discussão crítica, viabilizado por um padrão normativo com regras de uma conduta racional para o sucesso da atividade argumentativa, que idealiza atingir a resolução de opinião em seus méritos (Eemeren; Houtlosser; Henkemans, 2007);
- iv. da perspectiva da lógica informal, o núcleo ilativo e o estrato dialético dos argumentos (Johnson, 2000), os tipos de raciocínios e os esquemas argumentativos (Macagno, 2015; Walton, 2012, 2019);
- v. do modelo dialogal, os papéis de proponente, oponente e terceiro em um contexto interativo argumentativo em que há um assunto em questão (Plantin, 2008), referenciais que são discutidos com mais afinco ao longo dos capítulos.

Passando ao segundo capítulo, escrito pela Profa. Dra. Patrícia Del Nero Velasco, temos contato com uma discussão do modelo de Toulmin, para a qual são apresentados elementos teóricos e exercícios de análise que contemplam a riqueza desse modelo teórico-analítico para os estudos argumentativos. Uma das mais importantes obras de Toulmin da qual parte a autora, *Os usos do argumento* (2001 [1958]), ancora-se na crítica à lógica formal dedutiva de argumentação predominante na filosofia anglo-americana.

Grácio (2010) destaca que o padrão argumentativo de Toulmin é importante por evidenciar que a lógica é inerente à argumentação, mas que esta não basta para avaliar a qualidade de um argumento, uma vez que compreende que a argumentação deva estar ancorada em um contexto social ou em um campo em que seus conteúdos são desenvolvidos. Por outro lado, o autor questiona a viabilidade do modelo quando se quer perspectivar a coerência da argumentação no plano macro da significação, no que se refere à possibilidade de a reconstrução do argumento feita pelo analista resguardar os significados e as intenções dos argumentadores, crítica semelhante feita por Amossy (2011).

A despeito das críticas, Velasco reconhece que o modelo de Toulmin é valioso como instrumento metodológico para a análise de discursos argumentativos de natureza diversa. Para tanto, apresenta uma análise do quarto episódio da quarta temporada do programa *Greg News* – “Delivery” – com Gregório Duvivier. O referido material parte do dado de que o segmento de delivery movimentou R\$17 bilhões por ano no país e, após investigações, conclui-se que os trabalhadores são explorados em função das condições de trabalho oferecidas e da falta de

benefícios a eles assegurados. Discutem-se também as razões apresentadas pelos responsáveis das empresas de Delivery e os demais dados do episódio que contribuem para a realização do exercício de análise. No capítulo, há, além disso, exemplos extraídos da literatura da aplicação desse modelo em três situações pedagógicas em sala de aula (Henao, 2011; Nascimento; Vieira, 2009; Krummheuer *apud* Nunes; Almouloud, 2013).

Velasco discute os componentes que estruturam o modelo Toulmin, a saber *Dado*, *Garantia*, *Alegação*, *Qualificador*, *Refutação*¹ e *Apoio*². Esses elementos constitutivos compõem a estrutura do argumento. Consistem em componentes essenciais a *alegação* (uma tese ou conclusão), que é sustentada a partir de *dados*, entendidos como fatos particulares considerados como verossímeis por determinados grupos sociais que funcionam como ponto de partida para fundamentar a *alegação* proposta e submetida a crivo público. A passagem do *dado* à *alegação* é autorizada pela *garantia*. A relação entre esses componentes pode ser pensada a partir da pergunta: “dada uma determinada tese (asserção, alegação), como se poder justificá-la (prová-la)?” (Velasco, 2022, p. 43). Em outros termos, no modelo, o raciocínio argumentativo é entendido como um processo de justificação e não como um processo de inferência.

A consideração de argumentos justificatórios demanda a compreensão de outro conceito: o de *campo* dos argumentos. Toulmin defende que há elementos que são *campo-invariáveis* – *Alegação*, *Dado* e *Garantia* –, uma vez que a estrutura ocorreria em qualquer argumentação. Os demais elementos – *Qualificador*, *Refutação* e *Apoio* – são entendidos como *campo-dependentes*, pois a sua realização e força depende do campo em que a argumentação está sendo desenvolvida.

Velasco trata dos *qualificadores modais*, que abrangem verbos como dever e poder, construções atributivas como (não) é necessário, (não) é possível, (não) é provável, variando da invalidação à validação da *Alegação* defendida por meio de graus intermediários (Gonçalves-Segundo, 2016). As condições que invalidam a garantia são denominadas de *Refutação* ou *Condições de exceção*, cujo propósito é questionar a pertinência da garantia, a veracidade dos dados ou a consistência do *Apoio*, que é a base que sustenta a garantia. Ao final do capítulo, a autora demonstra, a partir de exemplos, como o diagrama argumentativo do modelo toulminiano é frutífero e deixa um exercício de análise com chave de correção disponível para que o leitor possa praticar.

O terceiro capítulo, escrito pelo Prof. Dr. Filipe Mantovani Ferreira, objetivou apresentar, pela perspectiva da Nova Retórica, uma análise das falas dos políticos Onyx Lorenzoni e Augusto Heleno a respeito da facilitação da posse de armas (decreto 9.785/2019), além de uma análise das reações dos internautas a essas falas, publicadas pelo G1, em

¹ Gonçalves-Segundo (2023) tensiona a denominação *Refutação* atribuída a este componente, defendendo a nomenclatura de *Reserva*.

² Também denominado por outros pesquisadores como *Base* (Gonçalves-Segundo, 2023).

15.01.2019. À época, 2018, Heleno era cogitado como futuro ministro do Gabinete de Segurança Institucional do governo de Jair Bolsonaro, e Lorenzoni, 2019, era o Ministro-chefe da Casa Civil.

Na ocasião, Heleno comparou a posse de arma à posse de um carro, e Onyx comparou o uso de armas ao uso de liquidificadores, ambos construindo *argumentos de analogia* que operaram no sentido de buscar similaridades entre o potencial que carros, liquidificadores e armas têm de causar ferimentos, defendendo, portanto, que o potencial de risco desses instrumentos é semelhante, ignorando suas evidentes diferenças.

A partir dos comentários postados, o autor identificou que os internautas não apresentaram qualquer dificuldade para refutar as semelhanças construídas por Onyx e Heleno, como observamos nos comentários: “Ficará mais difícil para a mulher de marido possessivo se separar. Vai que ele pegue a arma, ou o liquidificador...”; “Realmente perder um dedo se equivale a furar um coração com uma bala de revólver. A boçalidade só aumenta. Onde vamos parar?” (Ferreira, 2022, p. 91).

Na Nova Retórica, a analogia é compreendida como uma ligação que fundamenta a estrutura do real, conceituada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]) como uma similitude de estruturas do tipo *A está para B (tema) assim como C está para D (foro)*. No exemplo dado, o *tema* corresponde à arma de fogo e o *foro* corresponde ao carro e ao liquidificador. Para funcionar, o autor do capítulo afirma que a analogia precisa ser relevante e deve ser considerada pelo auditório como comum ao *tema* e ao *foro*, além de ser esperado que haja acordos entre o orador e o auditório de que a semelhança proposta é, de fato, válida. No caso ilustrado, vimos que orador e auditório estão em desacordo quanto à relevância da analogia construída pelos oradores (políticos), o que ilustrou um caso em que uma analogia considerada absurda busca pretensamente ser aceita.

A noção de acordo, para a Nova Retórica, é fulcral, uma vez que só a partir do acordo é que se pode argumentar. Igualmente, o desacordo é indispensável, uma vez que sem ele não há necessidade de se discutir, já que não haveria um estágio de contraposição a ser superada (Amossy, 2017) em busca da adesão dos espíritos a uma tese defendida. Assim, a dita verdade – entendida como verossimilhança, probabilidade e plausibilidade – só é alcançada mediante o acordo e só se constitui como objeto de argumentação se é colocada em questão. Neste cenário, o *orador* e o *auditório* são figuras centrais, sendo o primeiro definido como o que toma a palavra (falada ou escrita) e busca a adesão do segundo, projetado conforme valores e crenças que ele (orador) acredita que o auditório possui.

O quarto capítulo, escrito pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves-Segundo, visa a discutir as contribuições aos estudos da argumentação pela perspectiva da Lógica informal, que se preocupa com o exame da estrutura dos argumentos, da (re)construção dos raciocínios argumentativos e da dimensão dialética, que recobre a compreensão do dissenso, do conflito de opinião, da contra-argumentação e dos distintos tipos de diálogos argumentativos instanciados

nas práticas sociais em que assumimos o papel de argumentadores (Walton; Krabbe, 1995; Walton, 2019).

Em função de os autores dos demais capítulos se debruçarem nas demais propriedades argumentativas, o foco de discussão deste capítulo recaiu sobre a propriedade lógica do ato de argumentar, especificamente sobre a reconstrução normativa de um raciocínio argumentativo e sobre a avaliação da qualidade de uma argumentação, com atenção às *perguntas críticas*, entendidas por Godden e Walton (2007) como instrumentos úteis para a avaliação da argumentação.

Gonçalves-Segundo ressalta que a lógica informal, por concentrar sua teorização sobre o *núcleo ilativo* e o *estrato dialético*, demanda uma sistematização rigorosa na delimitação e elaboração de *esquemas argumentativos*, o que inclui o tipo de raciocínio que lhes sustenta em função da justificação ou em defesa de uma tese, ou às formas possíveis de crítica ou de ataque a uma argumentação fundada em dado esquema. Para Johnson (2000), o *núcleo ilativo* considera a atividade racional formada pelo conjunto de razões (premissas) e teses (conclusões), e o *estrato dialético* reconhece o caráter controverso da tese, que inclui tanto as objeções e as críticas aos nossos argumentos quanto o reconhecimento da plausibilidade dos posicionamentos alternativos.

Macagno (2015, p. 183) afirma que *esquemas argumentativos* são “padrões de inferência, estruturas abstratas que representam, em um argumento, a relação material (semântica) e a relação lógica entre as premissas e a conclusão”, aos quais se somam as perguntas críticas que indicam as condições de revogabilidade de tais padrões.

Para a lógica informal, a *persuasão racional* é o ponto central da argumentação e depende das boas razões dadas, o que culmina na necessidade de o argumentador desenvolver uma racionalidade manifesta (Johnson, 2000). Manifestar a racionalidade pressupõe que os argumentadores (i) não aceitem posições sem que haja boas razões para isso; (ii) não recorram ao medo ou à força; (iii) exibam essa racionalidade, lidando com sua própria posição e com posições alternativas; e (iv) sejam mutuamente razoáveis.

Em termos de avaliação dos argumentos, a lógica informal propõe o conceito de *cogência* como relevante. Para um argumento ser avaliado como cogente, ele precisa atender a três critérios, a saber: a *aceitabilidade*, a *relevância* e a *suficiência*. Uma premissa é considerada *aceitável* se for tomada como racionalmente plausível e verossímil, digna de atenção e não tida como absurda, o que demanda do analista uma pesquisa em outras disciplinas, como defende Hansen (2019). Para este critério, uma pergunta crítica atua no sentido de questionar a plausibilidade das premissas ou razões dadas, ou seja, o ponto de partida da argumentação. Ser *relevante* implica que a presunção (ou garantia) deve ser capaz de licenciar a conclusão. Para este critério, uma pergunta crítica atua no sentido de testar o raciocínio inferencial, a partir da recuperação do que está implícito. Por fim, ser *suficiente* implica que as premissas oferecem razões suficientes para apoiarem a conclusão e que não há outras razões melhores para justificar

premissas opostas. Nesse sentido, as justificativas conseguem se sustentar mesmo diante de condições de revogação, como ressalvas/reservas.

Caso algum dos critérios não seja atendido, os argumentos são considerados como *não cogentes*, condição mínima (ainda que não suficiente), segundo Johnson e Blair (2006[1977]), para que um argumento seja considerado *falacioso*. Já para Walton (2011), a *falácia* ocorre quando um esquema argumentativo presuntivo e, portanto, revogável, não é aplicado corretamente e compromete o desenvolvimento da prática argumentativa em curso, isto é, cria obstáculos significativos para que o objetivo do diálogo argumentativo seja plenamente alcançado.

Neste capítulo, o autor apresenta a reconstrução do argumento de analogia desenvolvido pelo então Ministro Onyx Lorenzoni na facilitação de posse de arma, coincidentemente o mesmo exemplo analisado no capítulo anterior. No entanto, discute-o pela perspectiva da lógica informal, o que dá ao leitor a possibilidade de vislumbrar como um mesmo *corpus* pode ser abordado por diferentes perspectivas teórico-analíticas.

Ao final, é proposto ao leitor a realização de um exercício argumentativo de uma interação entre pai e filha, em que é apresentado um roteiro de análise e de avaliação do raciocínio argumentativo em uma sequência de seis passos. Os passos consistem em um instrumento relevante para que o leitor possa empreender uma análise argumentativa de um *corpus* digital coletado na plataforma *Twitter* (hoje *X*).

O quinto capítulo, escrito pelo Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento, visa a discutir a Teoria da Argumentação na Língua, no âmbito da Semântica Argumentativa (Ducrot, 1987, 1988), refletindo sobre a *polifonia enunciativa* como um fenômeno semântico-pragmático materializado em enunciados de língua em uso. Sob essa perspectiva, a argumentação é compreendida como uma função intrínseca à língua e está estritamente ligada ao *sentido*. Para Ducrot (1988), *sentido* é ao mesmo tempo significação e direção, ou seja, o sentido de uma palavra é, ao mesmo tempo, uma orientação no discurso, conferindo-lhe um valor argumentativo.

Dentre os recursos da língua que oferecem esse caráter argumentativo, Ducrot (1988) destaca os operadores argumentativos, os enunciados negativos, humorísticos e irônicos, as estruturas linguístico-discursivas que indicam a polifonia no discurso, a pressuposição, a argumentação por autoridade e os modalizadores discursivos.

Segundo Nascimento (2010), o recurso da polifonia é utilizado para se argumentar com a voz do outro e imprime argumentatividade ao discurso. Assim, as diferentes formas de introduzir a voz alheia revelam marcas de subjetividade do locutor responsável pelo discurso, contribuindo para a construção da opinião e do posicionamento enunciativo, como é o caso da charge que discute no capítulo.

Ducrot (1987, 1988) distingue diferentes tipos de polifonia. Nascimento discute, em seu texto, os casos de polifonia: (i) *de interlocutores*, advinda do discurso relatado em estilo direto; (ii) *de enunciadores*, que ocorre quando, no mesmo enunciado, há um conflito de opinião exposta pelo interlocutor – neste caso, os enunciadores são esses pontos de vistas trazidos pelo interlocutor –; (iii) *de SE-locutor*, que indica a voz colocada em cena pelo interlocutor – segundo fulano, por exemplo; e, por fim, (iv) a *intertextualidade*, considerada como um tipo de polifonia enunciativa que demanda a presença de um outro texto no enunciado. Ao final do capítulo, o autor propõe um exercício de análise argumentativa em que o leitor pode aplicar os conceitos ora apresentados pela perspectiva da Argumentação na Língua de Ducrot.

No sexto capítulo, a Profa. Dra. Helcira Lima discute a perspectiva da Argumentação no Discurso de Amossy (2005, 2016, 2018), proposta a partir de preceitos da Nova Retórica (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996 [1958]) e da Análise do Discurso francesa (AD) (Charaudeau, 1993, 2006; Maingueneau, 1997, 2008). A partir deste arcabouço, propõe-se analisar os discursos sociais e compreender o objeto discursivo a partir de seu interior, a fim de apreender modos de dizer e modos de fazer.

No diálogo entre a Retórica e a AD, discutem-se conceitos importantes e caros a essas disciplinas, dentre os quais podemos citar o de *sujeito*, que ocupa um espaço de pressões e de liberdade e é afetado pela história, sendo considerado pela AD como cindido, polifônico e social; e o conceito de *doxa*, que pode ser entendida como um conjunto de representações socialmente predominantes, vagas e até contraditórias (Plantin, 2016). Tal noção tem papel importante junto às provas retóricas *ethos*, *pathos* e *logos*.

Sob essa perspectiva teórica, considera-se que a argumentação é inerente ao funcionamento do discurso e se manifesta sob a forma de uma *dimensão argumentativa* e de uma *finalidade argumentativa*. A *dimensão* ocorre quando a construção argumentativa orienta modos de ver e sentir, reforçando valores e direcionando a reflexão em gêneros diversos, como em romances e reportagens. Já a *finalidade argumentativa* visa à aceitação de uma tese ou à modificação de um modo de conceber algo.

A autora apresenta, ainda, a análise de uma campanha da marca O Boticário, “Contos de fada”, que aborda a construção da imagem da mulher, servindo-se do aparato teórico-metodológico da argumentação no discurso e de conceitos relevantes da Análise do Discurso francesa, o que ilustra o quão frutífera se faz uma análise a partir do diálogo entre essas áreas.

O sétimo capítulo, escrito pelo Prof. Dr. Wander Emediato e pelo Prof. Dr. Rubens Damasceno-Morais, visa a discutir o diálogo argumentativo biface e sua constituição interlocutiva e interdiscursiva, a partir do modelo dialogal de Plantin (1990, 2008, 2016), em um *corpus* de caráter digital constituído por polêmicas que circularam acerca do então deputado Jair Bolsonaro (2015-2016) sobre uma declaração feita em elogio ao coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra.

Conforme os autores, a argumentação é baseada em representações que envolvem os participantes tanto por meio de compartilhamentos – *assonância dóxica* – quanto por meio de oposições – *dissonância dóxica* – e se sustenta pela presença de uma controvérsia. Além disso, ela também se ancora em acordos, fundamentais para que haja questões comuns para que os interactantes se sintam participantes de uma comunidade discursiva ou, nas palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996[1958]), para que os espíritos possam “conectar-se”, construindo um laço intelectual.

Neste escopo, a controvérsia está no cerne do diálogo argumentativo e coloca os interlocutores em papéis argumentativos representativos do alinhamento a diferentes posições – Proponente ou Oponente – ou ainda de dúvida em relação aos posicionamentos – Terceiro. Este Terceiro, que pode ser, inclusive, o alvo central de argumentação, não precisa estar presente na situação argumentativa, como debatem Kerbrat-Orecchioni e Plantin, em obras publicadas na década de 90, ao abordarem a questão do trílogo e do tropo comunicacional. Kerbrat-Orecchioni (1996) fala em *tropo comunicacional* quando há uma discrepância entre a quem o discurso é dirigido e a quem, de fato, ele é verdadeiramente destinado, situação que não é considerada como um diálogo, por não satisfazer sua configuração básica. Um exemplo seria a entrevista televisiva com políticos em campanha eleitoral.

Emediato e Damasceno-Morais aplicam ao *corpus* em análise os conceitos de *dialogismo interlocutivo* e de *dialogismo interdiscursivo*, problematizando-os em uma situação de interação argumentativa (Plantin, 1990, 2008) para ilustrar como os conceitos podem ser trabalhados em um texto argumentativo em associação a outros conceitos, como os de *diálogo*, *alteridade* e *interdiscursividade*. Essas duas noções de dialogismo foram trabalhadas a partir de leituras dos *Cahiers de praxématique*, n. 43 (2004) e n. 57 (2011), entendendo que *dialogismo interlocutivo* remete a uma interação verbal por meio de troca de turnos entre interlocutores e que *dialogismo interdiscursivo* remete a uma relação particular entre o “Eu” e “Outrem” (p. 195-196) e diz respeito a “opiniões, valores e formações discursivas conflitantes que circulam no interdiscurso” (p. 196).

Os autores tomam em conta os fenômenos de *alteridade* e de *interdiscursividade* por considerarem que as falas analisadas só têm sentido em reação às palavras alheias e se referem a posições discursivas e sociais que demarcam a identidade e a diferença do locutor em relação ao outro. Neste intercâmbio entre conceitos, a análise do *corpus*, voltada às construções com valor injuntivo, permitiu aos autores observarem como os internautas reagiram às declarações de Bolsonaro, explicitando seus valores e visão de mundo e como eles deixaram em relevo, na gestão do diálogo, um grau significativo de violência verbal e desqualificação dos oponentes, o que não teria a mesma proeminência no diálogo face a face.

O posfácio, escrito pelo Prof. Dr. Luiz Antônio Ferreira, fecha o livro de forma admirável, contemplando uma reflexão que articula a vivência de um período difícil, assolado por uma crise sanitária global, vivenciada no período de pandemia do COVID-19 (final de 2019-2022), à reflexão de atos retóricos que se multiplicaram pelo mundo. Tempo permeado

pela dúvida, pelo medo do desconhecido e, nas palavras do autor, “por nossas poucas convicções sobre o comportamento de um vírus, tão invisível quanto potente em sua escalada de devastação humana” (p. 223). Neste espaço de incerteza, a ciência continuou buscando seu lugar, o lugar de “cuidar do método e de racionalizar o viver” (p. 224), enquanto continuamos em busca de respostas para retornarmos à *eudaimonia*, ‘felicidade’, em grego, conforme esclarece Ferreira.

Neste texto, o autor visou a discutir alguns princípios da análise retórica para dar ênfase ao que ele chama de motor do discurso – a *questão*. Para tanto, lançou uma questão recorrente em tempos de pandemia: “Quem sabe dizer onde a felicidade está?”, verso da canção *Sinônimos* de Paulo Sérgio, Cláudio Noan e César Augusto, cantada por Zé Ramalho.

Compartilhando de noções de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]), Ferreira assume que o ponto de partida da argumentação está intimamente ligado à fundamentação dos argumentos pelos juízos de valor, em que há uma lógica do verossímil entre a demonstração científica e a arbitrariedade das crenças; neste espaço do verossímil é que os autores embasam sua teoria da argumentação. Para a retórica perelmaniana, o objetivo da argumentação é a adesão do outro e envolve interferências contextuais, a saber: a situação em que se realiza, os motivos que a geram, os objetivos da instância proponente, os valores e as crenças mobilizadas, dentre outras (Dittrich, 2008).

Ferreira tece outra importante discussão sobre a natureza das questões retóricas, sob a perspectiva de Campbell, Huxman e Burkholder (2015): *questão de valor*; *questão de fato* e *questões políticas*, a partir das quais a polêmica pode se instaurar. Para além da parte teórica, o autor apresenta ainda exemplos de análise. Estabelece como *corpus* tirinhas de Calvin e Haroldo, de Bill Waterson (2009), que, embora sejam personagens fictícios, refletem questões reais, culminando em uma análise profícua aos estudos da retórica e da argumentação.

Por fim, voltamos ao começo e valemo-nos das palavras do professor Grácio, em seu primoroso prefácio, destacando um ponto importante em suas reflexões sobre o plano do ensino da argumentação: importante se faz “[...] exercitar a construção de contradiscursos, estimulando o pensamento divergente – um ‘pensar ao lado’ – e a construção de alternativas como forma de desdogmatizar as respostas e assim aceder a um enquadramento retórico que simultaneamente nos liberta e responsabiliza” (p. 11).

Convido todos e todas à leitura desta obra tão valiosa para os interessados na teoria, na análise e no ensino de argumentação.

Financiamento

Sandra Gomes Rasquel agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento de pesquisa de doutorado (nº do processo: 88887.703724/2022-00).

LINHA D'ÁGUA

Referências

- AMOSSY, R. *L'argumentation dans le discours* - Discours politique, littérature d'idées, fiction. Paris: Nathan Université, 2000.
- AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. trad. Dilson Ferreira Da Cruz. São Paulo: Contexto, 2005.
- AMOSSY, R. Argumentação e Análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. trad. Eduardo Lopes Piris; Moisés Olímpio-Ferreira. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, n. 1, p. 129-144, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/389>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- AMOSSY, R. É possível integrar a argumentação na análise do discurso? Problemas e desafios. *ReVEL*, v. 14, n. 12, 2016.
- AMOSSY, R. *Apologia da polêmica*. trad. Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2017 [2014].
- AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. trad. Eduardo Lopes Piris; Moisés Olímpio-Ferreira. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- ANSCOMBRE, J-C.; DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelas: Philosophie et langage Pierre Mardaga, 1983.
- AZEVEDO, I. C. M.; DAMASCENO-MORAIS, R. (orgs.). *Introdução à análise da argumentação*. Campinas: Pontes Editores, 2022, 266 p.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. trad. Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013[2000].
- BLAIR, J. Anthony. Liux communs et faux raisonnements. In: PLANTIN, C. (org.). *Lieux communs, topoi, stéréotypes, clichés*. Paris: Editions Kimé, 1993. p. 497-505.
- BRETON, P.; GUTHIER, G. *História das Teorias da Argumentação*. trad. Maria De Carvalho. Lisboa: Editorial Bizâncio, 2001.
- CAMPBELL, K. K.; HUXMAN, S. S.; BURKHOLDER, T. R. *Atos de retórica*. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- CHARAUDEAU, P. Des conditions de la mise en scène du langage. In: DECROSSE, A. (org.). *L'esprit de société*. Bruxelles: Mardaga, 1993. p. 27-65.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. trad. Fabiana Komesu; Dilson Ferreira Da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.
- DITTRICH, I. V. Por uma retórica do discurso: princípios teórico-metodológicos. *Ideação*, v. 10, n. 2, p. 91-116, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4472>. Acesso em: 10 mar. 2022.
- DOURY, M. La fonction argumentative des échanges rapportés. In: LOPEZ MUNOS, J. M.; ROSIER, L.; MARNETTE, S. (orgs.). *Le Discours rapporté dans tous ses états*. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 254-264.
- Ducrot, O. *O dizer e o dito*. trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- DUCROT, O. *Polifonia y Argumentación: Conferencias del Seminario Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- EEMEREN, F. H. van; HOUTLOSSER, P.; HENKEMANS, A. F. S. *Argumentative Indicators in Discourse: A Pragma-Dialectical Study*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2007. (Argumentation Library, 12). Disponível em: <https://www.springer.com/gp/book/9781402062438>. Acesso em: 12 mar. 2020.

GODDEN, D.; WALTON, D. Advances in the Theory of Argumentation Schemes and Critical Questions. *Informal Logic*, v. 27, n. 3, p. 267-292, 2007. DOI: <https://doi.org/10.22329/il.v27i3.485>.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Argumentação e falácias em entrevistas televisivas: por um diálogo entre o modelo Toulmin e a perspectiva textual-interativa. *Linha D'Água*, v. 29, n. 2, p. 69-96, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v29i2p69-96>.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. O raciocínio argumentativo entre o lógico e o dialético: o modelo de Stephen Toulmin. In: PIRIS, E. L.; GRÁCIO, R. A. (orgs.). *Introdução às teorias da argumentação*. Campinas: Pontes, 2023. p. 51-87.

GRÁCIO, R. A. *Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas*. 2010. 434 f. Tese – Universidade do Minho, Portugal, 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/12486>. Acesso em: 10 jan. 2020.

HANSEN, H. Are there methods of Informal Logic? In: PUPPO, F. (org.). *Informal Logic: A “Canadian” Approach to Argument*. Windsor Studies in Argumentation. Windsor, Canada: University of Windsor, 2019. p. 130-152. Disponível em: <https://philarchive.org/rec/PUPILA>.

HENAO, B. L. A argumentação em questões de química: uma contribuição à autorregulação das aprendizagens. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, M. C. (orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 81-104.

JOHNSON, R. H. *Manifest Rationality: a pragmatic theory of argument*. Mahwah, New Jersey: Routledge, 2000. DOI: <http://doi.org/10.4324/9781410606174>.

JOHNSON, R. H.; BLAIR, J. A. *Logical Self-Defense*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson Limited, 2006.

KERBRAT-ORECCHIONI, C.; PLANTIN, C. *Le Trilogue*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1995.

MACAGNO, F. A Means-End Classification of Argumentation Schemes. In: VAN EEMEREN, F. H.; GARSSEN, B. (orgs.). *Reflections on Theoretical Issues in Argumentation Theory*. Argumentation Library. Cham: Springer International Publishing, 2015. v. 28, p. 183–201. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-21103-9>. Acesso em: 12 mar. 2020.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. trad. Freda Indursky. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997[1987].

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

MARTINEAU, F. *Petit traité d'argumentation judiciaire*. Paris: Dalloz, 2010.

MEYER, M. *Qu'est-ce que l'argumentation*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 2008.

NASCIMENTO, E. P. Gêneros Jornalísticos na sala de aula: desenvolvendo habilidades leitoras. In: PEREIRA, R. C. M. (org.). *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 56-87.

NASCIMENTO, S. S. A argumentação em sala de aula de física: limites e possibilidades de aplicação do padrão de Toulmin. In: NASCIMENTO, S. S.; PLANTIN, C. (orgs.). *Argumentação e ensino de ciências*. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 17-37.

NUNES, J. M. V.; ALMOULOU, S. A. O modelo de Toulmin e a análise da prática da argumentação em Matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 15, n. 2, p. 487-512, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/14592>. Acesso em: 26 nov. 2023.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1958].

PLANTIN, C. *A argumentação: História, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2008.

LINHA D'ÁGUA

PLANTIN, C. *Dictionnaire de l'argumentation: une introduction aux études d'argumentation*. Lyon: ENS Éditions, 2016. Disponível em: <http://icar.cnrs.fr/dicoplantin/>.

PLANTIN, C. *Essais sur l'argumentation*. Paris: Editions Kimé, 1990.

PLANTIN, C. L'argument du paralogisme. *Hermès*, n. 15, p. 245-262, 1995. DOI: <https://doi.org/10.4267/2042/15170>.

TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1958].

WALTON, D.; KRABBE, E. C. W. *Commitment in Dialogue: Basic Concepts of Interpersonal Reasoning*. Albany: State University of New York Press, 1995.

WALTON, D. Defeasible reasoning and informal fallacies. *Synthese*, v. 179, n. 3, p. 377-407, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11229-009-9657-y>.

WALTON, D. How the Context of Dialogue of an Argument Influences its Evaluation. In: PUPPO, F. (org.). *Informal Logic: A "Canadian" Approach to Argument*. Windsor Studies in Argumentation. Windsor, Canada: University of Windsor, 2019. p. 196-233. Disponível em: <https://philarchive.org/rec/PUPILA>.

WALTON, D. *Lógica informal: manual de argumentação crítica*. trad. Ana Lúcia R. Franco; Carlos A. L. Salum. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

WOODS, J.; WALTON, D. *Critique de l'argumentation: logique des sophismes ordinaires*. trad. Christian Plantin. Paris: Editions Kimé, 1992.

Resenha / Book review

Resenha: Introdução às teorias da argumentação

Review: Introdução às teorias da argumentação

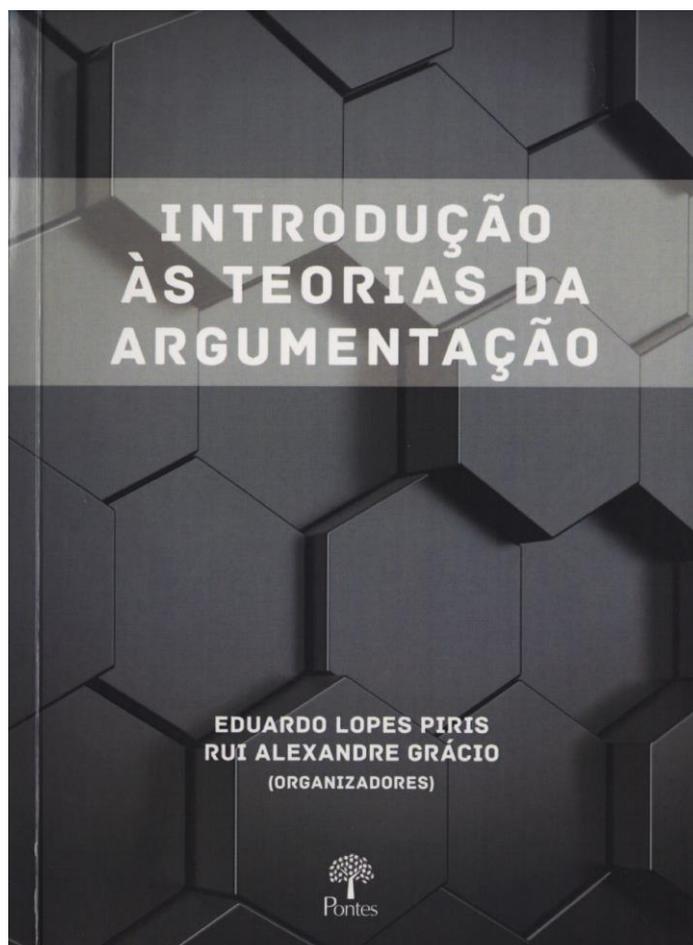
Gabriel Isola-Lanzoni 

Universidade de São Paulo, Brasil

gabriel.lanzoni@usp.br

<https://orcid.org/0000-0003-2066-1298>

Recebido em: 03/10/2023 | Aprovado em: 20/11/2023



LINHA D'ÁGUA

Todo conteúdo da *Linha D'Água* está sob Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0.

A obra *Introdução às Teorias da Argumentação*, organizada pelo Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris e pelo Prof. Dr. Rui Alexandre Grácio, marca um momento oportuno para os estudos de argumentação no Brasil, uma vez que busca, nas palavras dos organizadores, tornar-se “uma obra de referência sobre as principais teorias contemporâneas da argumentação” (p. 8). O livro reúne um conjunto de pesquisadores/as vinculados/as a instituições brasileiras e estrangeiras interessados/as nas distintas propriedades da argumentação, que são focalizadas em maior ou menor grau pelas diversas perspectivas teóricas contemporâneas. As doze perspectivas discutidas são representativas de um panorama dos estudos argumentativos tanto no âmbito mundial quanto no contexto brasileiro, haja vista a apropriação desses arcabouços por parte de pesquisadores/as brasileiros/as para reflexões e para proposições acerca da argumentação a partir de seus interesses, em especial, no tocante aos estudos da linguagem.

Por se propor como uma obra de referência, muitas são as chaves de leitura possíveis. Assumimos, nesta resenha, a leitura viabilizada pelo tema do dossiê que esta resenha integra. Essa leitura emergiu do questionamento sobre o lugar de uma obra como essa no contexto brasileiro de 2023, considerando, sobretudo, o cenário que marca a formação de atuais – e futuros – pesquisadores/as interessados/as nos estudos argumentativos em nosso país.

Para iniciar a discussão da obra, consideramos válido retomar a forte presença do arcabouço retórico nas primeiras pesquisas sobre argumentação no Brasil. Além da relevância de Aristóteles – sobretudo na área de Filosofia –, *O Tratado da Argumentação: a Nova Retórica*, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, influenciou – e ainda influencia – fortemente os estudos de argumentação no Brasil, marcando uma geração de pesquisadores/as¹. *O Tratado* consistiu na porta de entrada dos estudos argumentativos no país, sobretudo nos anos 2000, após a publicação da edição em português pela editora Martins Fontes em 1996. O contato com a obra, contudo, sofreu influência das vinculações teóricas dos/as pesquisadores/as, sobretudo dos estudos discursivos e textuais. Isso marca uma trajetória singular nos estudos argumentativos no país, uma vez que a leitura da Nova Retórica e a sua incorporação em investigações foi enquadrada por interesses textuais e discursivos, já caros à área dos estudos da linguagem.

Não é fortuito, portanto, que os organizadores da obra que resenhamos tenham optado por abrir o livro com um capítulo dedicado à Nova Retórica de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca. Nesse capítulo, o autor, o Prof. Dr. Moisés Olímpio-Ferreira, passa pelas principais noções da proposta teórica de Perelman, como auditório – particular e universal –, figuras, acordos e – brevemente – técnicas argumentativas, que atuam para promover a adesão dos espíritos às teses apresentadas publicamente. Embora a primeira seção do capítulo careça de uma melhor contextualização, o leitor pode identificar, ao longo do capítulo, a oposição que Perelman busca promover entre a clássica busca pela verdade e pelo bem absoluto em face da

¹ Podemos identificar essa influência já em 1979, ano de publicação do livro *Argumentação e Discurso Político*, de Haqaira Osakabe, que já se valia d’*O Tratado* antes mesmo de sua primeira tradução para o português, que ocorreria apenas em 1996.

ponderação do verossímil, do razoável, dos juízos de valor para a adesão do auditório a determinadas teses. Esta consistiria no campo da argumentação, uma vez que se compreenderia que “a racionalidade argumentativa [se] fundamenta em uma filosofia do razoável, cujos raciocínios relativos à adesão são compatíveis com a liberdade humana, suas vontades e razões imperfeitas” (p. 37).

Nesse sentido, os acordos – enquanto pontos de partida que o orador projeta como partilhados ou não com o auditório –, as figuras – compreendidas como estratégias de elocução para promover comunhão com auditório bem como para enquadrar e salientar dadas descrições e avaliações em prol da perspectiva do orador –, os argumentos de ligação e de dissociação, atuam como estratégias orientadas à promoção da adesão de um auditório a uma tese. Nesse processo, o discurso passa a ser central, uma vez que é por meio dele que o condicionamento do auditório é realizado, de maneira que seus modos de organização – *inventio* e *dispositio* – ganham foco em associação à forma como o discurso é proferido – *elocutio*.

O foco da Nova Retórica em compreender a “argumentação como produto de uma racionalidade que justifica a tomada de posição por meio de razões sociais de ordem prática, valorizando a conflitualidade e a contingência inerentes à prática dinâmica dos processos comunicativos” (p. 48) foi explorado por perspectivas mais recentes que valorizam aspectos interacionais e dialéticos da argumentação – como algumas que são tratadas no livro. Isso não é de se estranhar, dado que *O Tratado* marcou o renascimento dos estudos da argumentação na metade do século XX.

Esse renascimento, contudo, não decorreu apenas da obra de Perelman e de Olbrechts-Tyteca. Merece semelhante destaque Stephen Toulmin, que publica, também em 1958, a obra *Os usos do argumento*, que marca uma oposição à forma como a área de Lógica Formal Dedutiva tratava da argumentação. O segundo capítulo, de autoria do Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves-Segundo, discute o modelo de Toulmin e seu contexto de publicação e de recepção.

Algumas das preocupações de Toulmin aproximam-se das de Perelman, como explica Gonçalves-Segundo, dado o fato de que o filósofo britânico concebia que “os critérios lógico-matemáticos das abordagens dedutivas de então [década de 1950], que se pretendiam universais, não podiam ser aplicados satisfatoriamente para explicar a argumentação cotidiana e a argumentação nos diversos campos de atividade, uma vez que tais práticas lidam com o provável e com o plausível, com as coerções do contexto, com os acordos forjados no seio de ‘comunidades de conhecedores’ (Langsdorf, 2011) e com as indeterminações da linguagem verbal” (p. 53). Toulmin, dessa forma, considerava aspectos contextuais em sua concepção de argumentação, o que é verificado também na diferença que faz entre componentes de seu modelo/*layout* que são campo-independentes – *Alegação*, *Garantia* e *Dado* –, uma vez que estruturariam qualquer argumento, em qualquer campo em que a argumentação se desenvolva, dado que especificariam o modo de funcionamento da fundamentação de uma posição; e

componentes campo-dependentes – *Base*, *Qualificação/Modalização* e *Reserva*² –, cuja construção em argumentos não é obrigatória, uma vez que estão associados à blindagem do argumento a críticas externas, o que depende dos modos validados socialmente de se argumentar nos distintos campos de atuação humana.

No capítulo, Gonçalves-Segundo promove uma discussão sobre o último componente, a *Reserva*, tipicamente conhecido como *Refutação*, dada uma imprecisão de tradução para o português. O autor diferencia o “conjunto de ressalvas ou de restrições que antecipam uma fragilidade do movimento argumentativo como um todo” (p. 76), que condiz com a discussão sobre *Reservas* promovida por Toulmin, Richard Rieke e Allan Janik em *An introduction to reasoning*, da noção de *Refutação*, entendida como “críticas e ataques efetivos ao movimento argumentativo do outro” (p. 78). O autor finaliza o capítulo apresentando uma reformulação do *layout* de Toulmin, que articula os seis componentes propostos por Toulmin, e a teorização sobre refutações internas e externas, trazidas do arcabouço da Lógica Informal via Walton (2013).

Consideramos válido ressaltar o quanto o arcabouço perelmaniano e toulminiano foram influentes nas demais perspectivas que surgiram na segunda metade do século XX, como é o caso da Lógica Informal, que dialoga mais fortemente com as reflexões promovidas por Toulmin.

A Lógica Informal é abordada no terceiro capítulo, escrito pelo Prof. Dr. Rui Alexandre Grácio. Assim como Perelman e Toulmin, a Lógica Informal surge pelo descontentamento com a lógica formal. Blair e Johnson – propositores da perspectiva – identificavam “uma distância entre o que a lógica ensinava – ou seja, o raciocínio lógico-necessário – e a acuidade analítica, interpretativa, imaginativa e reflexiva que deveria fazer com que o cidadão fosse capaz de compreender e interpretar criticamente as informações do mundo que o rodeia” (p. 92).

Embora seja confundida, por vezes, como uma teoria, a Lógica Informal consiste em uma área de conhecimento que congrega distintas propostas teóricas que assumem como centro o encadeamento de premissas e conclusões, o que faz com que a área seja mais conhecida pela sua preocupação com a descrição dos raciocínios argumentativos e com a avaliação dos argumentos em termos de *cogência*. Como Grácio relata, a área reconhece três critérios para a avaliação – conhecidos em língua inglesa como os critérios RSA: i. aceitabilidade, que questiona se as premissas são verdadeiras, prováveis ou confiáveis; ii. relevância, que questiona se as premissas são apropriadas para a conclusão que buscam sustentar; e iii. suficiência, que questiona se as premissas bastam para se concluir o que é defendido. O autor do capítulo explora os critérios de forma articulada a uma discussão sobre falácias, para a qual retoma reflexões de outros investigadores que propuseram avanços à área, como é o caso de Douglas Walton, foco do quarto capítulo.

² Alguns dos termos utilizados aqui podem diferir da tradução inicial d’*Os usos do argumento*. Isso decorre dos avanços das reflexões e dos refinamentos do modelo Toulmin em pesquisas recentes no contexto brasileiro (Gonçalves-Segundo, 2020; Gonçalves-Segundo; Isola-Lanzoni, 2019).

Nesse capítulo, a Profa. Dra. Patrícia Del Nero Velasco trata da pragmática lógica de Douglas Walton, cujas contribuições aos estudos da argumentação são inúmeras e de peso. Vinculado à Lógica Informal, a avaliação dos argumentos e das argumentações estava no horizonte de Walton, mas o autor defendia que era necessário que o estudo do raciocínio argumentativo considerasse o contexto dialógico em que uma argumentação ocorreria; esse contexto, por sua vez, seria definido pragmaticamente. Nas palavras de Velasco, “a pragmática lógica [...] compreende, portanto, o estudo dos usos do raciocínio no contexto argumentativo, utilizando modelos normativos de raciocínio considerados adequados para os objetivos de vários tipos de diálogos” (p. 113). Para tanto, Walton teoriza, inicialmente na obra *Informal Logic: A Handbook for Critical Argumentation* (1989), os Tipos de Diálogos, que especificariam modos de funcionamento de determinados diálogos argumentativos, considerando a situação inicial, os objetivos dos participantes, o objetivo do diálogo, o método e os benefícios do diálogo.

Velasco sumariza 11 tipos de diálogos em quadro nas páginas 122 e 123, que integra as reformulações realizadas por Walton ao longo de décadas. É importante destacar que, desde a formulação inicial, Walton valeu-se da discussão sobre estágios do modelo de discussão crítica de Frans H. van Eemeren e de Rob Grootendorst, propositores da perspectiva Pragmadialética, que é tratada no capítulo seguinte.

A Pragmadialética – ou a Escola de Amsterdã – é discutida pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves-Segundo. Assim como as perspectivas anteriores, a Pragmadialética também assume uma preocupação com a avaliação dos argumentos. Para tanto, propõe um conjunto de regras e parâmetros para a avaliação “em termos de validade objetiva (pensada em termos de resolução do problema/conflicto de opinião) e validade intersubjetiva (compreendida em termos de aceitabilidade e de acordos entre os participantes da interação argumentativa)” (p. 144). Essa preocupação – que já demonstra uma articulação com outras perspectivas de caráter mais lógico –, junto ao diálogo com os estudos da linguagem – centralizado na perspectiva pragmática – e, recentemente, com conceitos do arcabouço retórico – que introduz discussões acerca da eficácia e da razoabilidade em sua teorização – e, por fim, à diversidade de procedimentos metodológicos, configuram a teoria como ampla, a tal ponto de consistir em uma das perspectivas de maior alcance mundial.

Assumindo um recorte, Gonçalves-Segundo discute, no capítulo, os princípios metateóricos da perspectiva, seguido do Modelo de Discussão Crítico – sistematizado em quadro na página 173 – e a incorporação do arcabouço retórico tanto no modelo quanto no conceito de manobras estratégicas, que demarca critérios contextualmente dependentes na reflexão sobre, principalmente, falácias.

Em nossa leitura da obra que resenhamos, consideramos que foi o reconhecimento da relevância do arcabouço retórico sobre outras perspectivas que levou os organizadores a estruturar, na sequência do livro, três capítulos que tratam de perspectivas fundamentadas em reflexões retóricas. São elas: “Retórica Antilógica, Hegemonia discursiva e argumentação no

pensamento de Marc Angenot”; “Retórica Crítica nas distintas perspectivas de Michael Calvin McGee e Rayme McKerrow”; e “Problematologia, argumentação e retórica sob a visão filosófica de Michel Meyer”.

O Prof. Dr. Carlos Piovezani e o Prof. Dr. Mariano Dagatti iniciam seu capítulo com uma retomada biográfica e histórica do percurso de Marc Angenot, focalizando a sua atuação na Universidade McGill, no Canadá, e na Universidade Livre de Bruxelas, onde se doutorou e ocupou a cadeira de Retórica e História das ideias, anteriormente ocupada por Chaïm Perelman. Piovezani e Dagatti creditam à vivência histórica no período pós-guerra o interesse de Angenot pela polêmica, pelo arsenal argumentativo, pelo discurso social e pelo diálogo de surdos, como uma forma de “sublimação e uma forma produtiva de se lembrar e não deixar esquecer de todos os horrores que o homem pode fazer a seu semelhante, quando suas relações de força e poder substituem as palavras, mesmo as mais duras, por balas, bombas e canhões” (p. 192).

Embora Angenot se ancore nos estudos retóricos, os autores afirmam que o teórico era crítico da concepção de que a persuasão era possível por meios das regras e dos procedimentos gerais para sua obtenção, uma vez que ele entendia que “não se pode convencer com os mesmos meios em diferentes épocas, espaços, culturas e sociedades, além de questionar a eficácia e a frequência que seriam em princípio obtidas mediante o emprego das técnicas retóricas” (p. 200). Disso decorreu a teorização sobre diálogo de surdos.

Na sequência das perspectivas retóricas, a Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo e o Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris discutem a Retórica Crítica. Vale destacar a importância do livro em apresentar para o público brasileiro perspectivas retóricas que foram gestadas e desenvolvidas fora do âmbito francófono, uma vez que frequentemente foge ao/a pesquisador/a em formação no Brasil o conhecimento dessas propostas, como a discutida no sétimo capítulo, fortemente desenvolvida nos Estados Unidos.

A Retórica Crítica, como a Lógica Informal, constitui uma área de conhecimento, tendo como maiores representantes Raymie McKerrow³ e Michael Calvin McGee. A perspectiva surge de uma preocupação de McGee, que entendia que os estudos retóricos precisavam aprofundar as relações entre uma visão de mundo científica com questões de ética e de valor. É, contudo, com o ensaio *Critical rethoric: Theory and praxis*, publicado em 1989 por McKerrow, que os princípios norteadores da perspectiva são consolidados. Atualmente, Azevedo e Piris destacam a relevância da perspectiva em pesquisas que se engajam na emancipação dos sujeitos sociais em uma diversidade de temas e de objetos.

A terceira perspectiva do conjunto consiste na Problematologia, de Michel Meyer, que é discutida também pela Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo. O interesse pela

³ No volume 23, número 2 da *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação (EID&A)*, há uma entrevista com Raymie McKerrow, conduzida pela Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo e pela Profa. Dra. Patricia Alejandra Faúndez Ríos. A entrevista está disponível em português, em inglês e em espanhol. DOI: <https://doi.org/10.47369/eidea-23-2-3918>.

perspectiva de Meyer pode ser verificado pela tradução de cinco de suas obras para o português, sendo *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução* a de maior destaque, uma vez que consiste – em sua versão em português – na quinta obra com maior número de citações de Meyer⁴.

Conforme Azevedo, Meyer defendia que não era concebível compreender a linguagem fora da interação, uma vez que o sujeito “age em resposta a um problema que surge na relação com o outro, e o que se diz ou escreve tem sempre um problema como ponto de partida, e sua expressão é uma tentativa de resolução” (p. 241). Disso decorre a centralidade da pergunta-resposta como o par essencial do pensamento humano, pois ora se busca resolver o problema, ora se busca dirigir o problema a outros sujeitos. Nesse processo, a retórica ganha relevância⁵, por ser compreendida por Meyer como “a negociação da distância entre os homens a propósito de uma questão, de um problema” (Meyer, 1994, p. 42). Essa concepção de retórica influenciou outras perspectivas. Para ilustrar duas, podemos verificar: (i) a questão como ponto de partida no Modelo Dialogal de Christian Plantin, discutido no último capítulo do livro; e (ii) a negociação da distância presente na concepção de Christopher Tindale sobre a retórica e a sua função⁶.

Findada a sequência de abordagens retóricas, são tratados nos dois capítulos seguintes abordagens que, embora não consistam em perspectivas argumentativas, contribuíram para os estudos da argumentação. A primeira é a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), que tem Oswald Ducrot como proponente. No capítulo, os autores, a Profa. Dra. Ana Carolina Vieira Bastos e o Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento, tratam das fases da teoria, desde o Descritivismo radical até a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), que consiste na fase atual, desenvolvida por Oswald Ducrot e por Marion Carel. A argumentação – ou a continuidade discursiva –, na perspectiva, é entendida como constituinte da significação. Para tratar da fase atual, os autores valem-se de diversos exemplos e sistematizam, em quadro na página 285, os principais conceitos da teoria. O capítulo é finalizado com uma discussão sobre a Teoria da Polifonia, que advém, como afirmam os autores do capítulo, dos estudos de Mikhail Bakhtin, e que desempenha papel fundamental na perspectiva por opor-se ao pressuposto de unicidade do sujeito falante.

No capítulo seguinte, escrito pela Profa. Dra. Luci Banks-Leite, é discutida a perspectiva da Lógica Natural, de Jean-Blaise Grize. O autor, assim como Perelman e Toulmin, opunha-se aos sistemas lógicos formais já em 1958, no texto *Portée et limites du formalisme*, embora tenha contribuído com o *Centre International d'Epistémologie Génétique – Cieg*, liderado por Jean

⁴ Tal informação decorre do acesso ao perfil de Michel Meyer no *Google Scholar* em dez. 2023.

⁵ É importante destacar que a retórica já estava presente nas reflexões de Meyer desde o doutorado, que foi orientado por Chaïm Perelman.

⁶ A perspectiva retórica de Tindale não é discutida na obra resenhada, mas tem ganhado destaque no âmbito mundial, sobretudo em relação com estudos antropológicos a partir de conceitos como o de ambiente cognitivo (Tindale, 2017, 2021).

Piaget, como “lógico de plantão” (p. 307), buscando consolidar uma lógica das ações concretas do cotidiano. A concepção central da Lógica Natural é o conceito de esquematização, explicado por Banks-Leite da seguinte forma: “a partir da situação na qual o locutor se encontra, ele constrói uma determinada representação de si mesmo, do ouvinte ou auditório, do que ele próprio concebe de uma certa realidade e da finalidade que visa atingir” (p. 310). De acordo com a autora, esse é o ponto de contato com a argumentação, uma vez que essas esquematizações seriam apresentadas para modificar uma opinião, transformar um conhecimento, propor um raciocínio, entre outras possibilidades. Como Banks-Leite reconhece, trata-se de uma concepção ampla de argumentação, que se distingue daquelas baseadas em apresentação de razões em defesa de respostas apresentadas a questões/problemas colocados por sujeitos em interações. A autora finaliza o capítulo destacando a relevância da perspectiva em articular áreas que pouco dialogavam à época, como a lógica e os estudos linguístico-discursivos.

Caminhando para a parte final do livro, são discutidas duas perspectivas recentes que centralizam o languageiro em suas propostas. No décimo primeiro capítulo, o Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris discute a Abordagem Sociodiscursiva da Argumentação, de Ruth Amossy, também conhecida por Argumentação no Discurso.

Amossy dispensa apresentações no contexto brasileiro, uma vez que integra reflexões de inúmeras pesquisas nas mais variadas vertentes – da Linguística Textual aos estudos discursivos e argumentativos –, com contribuições sobre os conceitos de *ethos* (as imagens de si), *doxa* (as opiniões comuns), *topos* (os lugares-comuns), além de sistemática teorização sobre polêmica. Isso decorre da integração promovida por Amossy, que articula retórica, argumentação e análise do discurso, compreendendo a segunda “como uma dimensão inerente do discurso e como um projeto declarado de persuasão, ou seja, à diferenciação entre a dimensão argumentativa e a visada argumentativa dos discursos” (p. 329).

Como salienta Piris, a contribuição de Amossy reside “em ter proporcionado a análise de noções retóricas como a *doxa*, o *tópos*, o *tropo*, as provas do *ethos*, *páthos* e *logos*, o orador e a audiência sob a perspectiva das teorias pragmáticas em diálogo com a lógica natural e a sociologia dos campos” (p. 350). Por já ser uma perspectiva bastante conhecida no país, vemos a relevância de haver um espaço dedicado a ela na obra, uma vez que demarca uma proposta de forte tração nas investigações conduzidas no Brasil.

Uma perspectiva que tem ganhado maior destaque nas pesquisas sobre argumentação no contexto brasileiro é o Modelo Dialogal de Christian Plantin, que é tratado no último capítulo, de autoria do Prof. Dr. Rubens Damasceno-Morais. A localização da perspectiva na obra, em nossa visão, não é fortuita, uma vez que, por consistir em uma proposta mais recente do que as anteriores⁷, congrega reflexões críticas em relação às outras perspectivas.

⁷ A perspectiva é apresentada de forma consolidada em língua portuguesa apenas em 2008 com a publicação da tradução do livro *A argumentação: história, teorias, perspectivas*.

Um exemplo disso é a centralidade das noções de problema e de questão, que, como vimos nas páginas anteriores, já eram conceitos caros a Meyer; ou mesmo o conceito de *doxa* – caro aos estudos retóricos –, que articula a relação entre posições contraditórias sob uma questão. O diferencial e a contribuição da perspectiva revelam-se na saliência do aspecto interacional, no diálogo entre interlocutores que assumem papéis argumentativos na defesa, no ataque ou na dúvida em relação a posições em uma interação contextualizada.

Damasceno-Morais inicia o capítulo promovendo um contraponto entre retórica, lógica e dialética para demarcar o diferencial da proposta de Plantin ante as três, o que é válido, dada a novidade da perspectiva. Um contributo fundamental do capítulo é a discussão de conceitos produtivos para a perspectiva, como a diferença entre dialogal e dialógico, a *estase*, a questão argumentativa, os papéis argumentativos e as emoções argumentadas⁸, sobretudo por considerarmos a forte presença do Modelo Dialogal em pesquisas sobre argumentação no Brasil, seja para a análise de interações argumentativas, seja para o ensino de argumentação.

Aproximando-nos do fim desta resenha, após termos passado por diversas perspectivas, podemos refletir sobre a contribuição que a obra *Introdução às Teorias da Argumentação* pode promover para pesquisadores/as em formação interessados/as nos estudos argumentativos. Tal como foi concebida e construída, a obra permite que se compreenda que a argumentação consiste em um objeto de investigação de uma área de conhecimento complexa que, embora mantenha relações próximas com os estudos da linguagem por meio de abordagens linguísticas, interacionais e discursivas, tem autonomia em relação a eles, o que exige do/a pesquisador/a se apropriar de uma área que, muitas vezes, não teve espaço em sua formação inicial.

Entendemos que essa pluralidade de perspectivas sinaliza outra particularidade brasileira: a busca pela apreensão de conceitos, metodologias e reflexões de distintas abordagens de forma a tomar tais aspectos e transformá-los em um modo brasileiro de pensar a argumentação, de analisá-la e de ensiná-la. Sabemos que, entre as perspectivas trabalhadas no livro, há aquelas que guardam em sua proposição uma relação com o ensino e outras que não incluíam reflexões voltadas à formação de docentes e discentes. Contudo, mesmo aquelas que se aproximam do ensino, muitas vezes, se isentam de reflexões próprias da tensão do *ensinar a argumentar* e *argumentar para ensinar*, marca de reflexões desenvolvidas por distintos grupos brasileiros.

Para finalizar, o livro *Introdução às Teorias da Argumentação*, mais do que uma ode a perspectivas estrangeiras, atua, no contexto brasileiro de 2023, como um manual de diferenciação das distintas preocupações que caracterizam o campo da argumentação atualmente, aspecto fundamental para o refinamento das reflexões das novas gerações de pesquisadores/as da área de Letras e de Argumentação no Brasil, que estão se formando em um novo contexto dos estudos de argumentação no país.

Desejamos, por fim, uma boa leitura da obra.

⁸ Essas têm consistido no objeto mais recente de investigação de Plantin.

Financiamento

Gabriel Isola-Lanzoni agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento de pesquisa de doutorado – bolsa nacional (nº do processo: 88887.648232/2021-00) e internacional (nº do processo: 88887.694380/2022-00).

Referências

AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. trad. Eduardo Lopes Piris; Moisés Olímpio-Ferreira. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. A configuração funcional da argumentação epistêmica: uma releitura do layout de Toulmin em perspectiva multidisciplinar. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 15, n. 3, p. 236-266, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457347130>.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; ISOLA-LANZONI, G. A Terra é plana?: uma análise da articulação entre argumentação epistêmica, multimodalidade e popularização científica no YouTube. *Redis: Revista de Estudos do discurso*, v. 8, n. 0, p. 84-121, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21747/21833958/red8a4>.

GRIZE, J-B. Portée et limites de la formalisation. In: GRIZE, Jean-Blaise. *De la logique à l'argumentation*. Genève; Paris: Librairie Droz, 1982. p. 91-105.

LANGSDORF, L. Argumentation as contextual logic: An appreciation of backing in Toulmin's model. *Cogency*, v. 3, n. 2, p. 51-78, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3963390>.

MCKERROW, R. Critical rhetoric: Theory and praxis. *Communication Monographs*, v. 56, n. 2, p. 91-111, jun. 1989. DOI: <https://doi.org/10.1080/03637758909390253>.

MCKERROW, R. Alguns conceitos-chave da Retórica Crítica. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, v. 23, n. 2, p. 170-179, 13 out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.47369/eidea-23-2-3918>.

MEYER, M. *O filósofo e as paixões*. Esboço de uma história da natureza humana. trad. Sandra Fitas. Porto: Edições ASA, 1994.

MEYER, M. *Questões de Retórica: Linguagem, Razão e Sedução*. Coimbra: Edições 70, 2007.

OSAKABE, H. *Argumentação e Discurso Político*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PIRIS, E. L.; GRÁCIO, R. A. (Orgs.). *Introdução às teorias da argumentação*. Campinas: Pontes, 2023.

PLANTIN, C. *A argumentação: História, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2008.

TINDALE, C. W. Replicating Reasons: Arguments, Memes, and the Cognitive Environment. *Philosophy & Rhetoric*, v. 50, n. 4, p. 566-588, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5325/philtrhet.50.4.0566>.

TINDALE, C. W. *The Anthropology of Argument Cultural Foundations of Rhetoric and Reason*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2021.

TOULMIN, S.; RIEKE, R.; JANIK, A. *An introduction to reasoning*. 2. ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1984.

TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LINHA D'ÁGUA

WALTON, D. *Informal logic: a handbook for critical argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/243765154_Informal_Logic_A_Handbook_for_Critical_Argumentation. Acesso em: 22 mar. 2023.

WALTON, D. *Methods of Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/product/identifier/9781139600187/type/book>. Acesso em: 10 set. 2022.