

CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DISCUSSÃO

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Universidade Federal de Sergipe

Introdução

Ao adotar o termo *capacidade argumentativa* para discutir as relações de ensino-aprendizagem da argumentação na escola, estou circunscrevendo esta breve discussão entre três áreas de conhecimento: a filosofia, a psicologia e a educação. Na filosofia, tomarei as proposições de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]), que constituem a Nova Retórica, em associação aos estudos de Michel Foucault relativos à lógica, à significação das palavras e à constituição dos discursos (1967, 1999 [1966], 2004b [1969], 1996 [1970]), para pensar as questões relativas à argumentação em uma perspectiva conceitual e linguística. Na psicologia, terei por base a psicologia histórico-cultural que tem em Vygotsky sua principal referência. Na educação, entre outros pesquisadores brasileiros, destacarei as considerações de Philippe Meirieu acerca dos modos de conceber e gerir a aprendizagem.

Meu ponto de partida é o de que a produção de discursos na escola coloca as capacidades de linguagem de estudantes e professores em diálogo, especialmente quando são produzidos gêneros preponderantemente argumentativos. Isso porque na construção desses discursos são mobilizadas operações complexas, entre as quais se destacam: (i) os modos de organizar o pensamento e a expressão verbal; (ii) o entendimento conceitual da capacidade argumentativa; (iii) os desafios e as possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa de professores e estudantes.

Apresento inicialmente uma breve retrospectiva da relação entre pensamento e linguagem para que seja possível constituir uma base a partir da qual pretendo estabelecer relações com o conceito de capacidade argumentativa. Na sequência, volto meu olhar para as possibilidades de implantação de um processo educativo favorável ao ensino-aprendizagem da argumentação na educação básica, tendo em vista algumas práticas pedagógicas evidentes no quadro educacional brasileiro. Pretendo, por fim, contribuir com as reflexões acerca da formação dos professores de língua portuguesa, por considerar que estão diretamente implicados na formação dos estudantes.

1. Relações entre pensamento e linguagem na filosofia e nos estudos linguísticos

A longa tradição de ensinar língua(gem) com apoio na lógica que subjaz à organização e definição dos conceitos expressos verbalmente está vinculada à discussão filosófica em torno da conexão entre as palavras e aquilo que denotam (WEEDWOOD, 2002 [1995]). Assim, quando os sujeitos estão envolvidos em práticas argumentativas, que são essencialmente problematizadoras, passam a integrar um processo que envolve a seleção de perspectivas, polarizadas entre o eu e o outro, em uma dinâmica interacional. Essa condição de produção gera, necessariamente, avaliação do discurso de um pelo outro, pois cada um dos participantes formulará seu ponto de vista tendo por base um enunciado significativo dirigido pelo pensamento racional (*logos*)¹.

O que está implicado na escolha de palavras é algo analisado por Aristóteles (384-322 a. C.) em diferentes obras. É certo que nas *Categorias*, provavelmente escrita em 347 a. C., o filósofo identificou dez categorias que permitem classificar os objetos do mundo e defendeu tal conhecimento como essencial para proporcionar maior capacidade de análise e interpretação dos elementos e argumentos do discurso. Posteriormente, nas reflexões registradas no livro *Da Interpretação* (ARISTÓTELES, 2013 [c. 330-323 a. C.]), questionou a conexão entre palavras e coisas, para definir se seria direta ou indireta e a natureza exata dessa relação.

As considerações de Aristóteles descrevem um processo organizado em três etapas, aos quais os estóicos acrescentaram uma quarta, a saber: 1^a) os signos escritos representam os signos falados; 2^a) os signos falados representam impressões na alma; 3^a) as impressões na alma são a aparência das coisas reais; 4^a) entre a recepção passiva da impressão e a fala existe o conceito, uma noção que pode ser verbalizada. “Assim, embora todos os homens possam receber as mesmas impressões das coisas que percebem [...], os conceitos que eles formam dessas impressões diferem, e são eles que estão representados na fala” (WEEDWOOD, 2002 [1995], p. 27). Por conseguinte, há mais de 2.300 anos, a linguagem vem sendo entendida como expressão do pensamento.

Visto que a verbalização das palavras está associada à capacidade lógica de cada um de organizar as ideias. Acrescenta-se a isso, no século II a.C., com o trabalho de Dionísio de Trácio, uma preocupação com o modo de organização das palavras, em grego *autotelōs lōgos*, cuja tradução recomendada é “expressão auto-sustentada”, e não frase, completa, acabada, perfeita, como propuseram os romanos (Ibidem, p. 34-35).

¹ Aristoteles (2012 [c. 330-326 a.C.]) afirma que o esforço em persuadir o outro, além do *logos*, requer se que considere também a forma como a pessoa se apresenta (*ethos*) e as emoções (*pathos*) que introduzem mudanças nos juízos.

A associação entre pensamento e uso das palavras estabeleceu uma tradição seguida pelos latinos, reforçada durante a Idade Média e, apesar das modificações propostas por Antoine Arnaud e Pierre Nicole, consolidada pelos princípios contidos na obra híbrida, conceitual e historicamente, *Lógica, Arte de Pensar*, por preservar reflexões da tradição aristotélica, mas estabelecer diálogo com o cartesianismo e introduzir um método novo de ensino (PEIXOTO, 2012), que sustenta a Gramática de Port-Royal, organizada por Antoine Arnaud e Claude Lancelot em 1662. A relação direta entre os princípios lógicos que organizam o pensamento e a linguagem, identificada para a língua grega e mantida para o latim, foi ampliada para que pudesse servir como princípios universais, ou seja, válidos a quaisquer línguas, conforme a lógica cartesiana.

Considero, como Foucault (1966, 1967), que essa concepção tem especial relevância por apresentar uma obra que dá continuidade aos princípios da lógica aristotélica, como se vê no trecho da *Lógica de Port-Royal* “[...] é certo que Aristóteles é, efetivamente, um espírito muito vasto e muito esclarecido, que descobre nos assuntos de que trata um grande número de continuidades e consequências [...] (cf. trad. de PEIXOTO, 2012, p. 129), ao mesmo tempo em que rompe com a tradição ao assumir teses do cartesianismo, como o privilégio do pensamento em relação à linguagem, a natureza representativa da percepção² e o *cogito*, como âncora para a determinação do domínio da lógica, uma vez que o “eu penso” e as representações do pensar seriam uma só coisa, em relação permanente:

[...] Se por exemplo faço a reflexão de que eu penso, e que por consequência sou eu que penso; na ideia que tenho de mim, que penso, eu posso me aplicar à consideração de uma coisa que pensa sem prestar atenção a que sou eu, ainda que, em mim, eu e aquele que pensa não sejam senão a mesma coisa. E assim a ideia que eu conceberia de uma pessoa que pensa poderia representar não somente a mim, mas a todas as pessoas que pensam [...]” (cf. trad. de PEIXOTO, 2012, p. 165-166)³.

² Como explica Foucault (1967) e reforça Peixoto (2012, p. 35), na *Lógica de Port-Royal*, foi estabelecido um novo conceito de representação (reduplicada): “A relação de significação tem [...] dois aspectos: o da ideia da coisa representada e b) o da ideia da coisa que representa”. Então, a coisa pensada, sem remissão a nada além de si mesma, é a ideia da coisa e a indicação da relação é a ideia do signo da coisa.

³ Peixoto (2012, p. 12-13) considera anacrônica a posição de Foucault em dois trabalhos (um publicado em 1966 e outro em 1967), por considerar que há nela a defesa de uma “aniquilação do sujeito e um acanhamento da linguagem”. Alheia a essa disputa teórica, interessa-me observar com o filósofo algumas mudanças na forma de representação das ideias pela linguagem a partir do século XVII, por influência do cartesianismo, bem como o movimento de continuidade e ruptura que a *Lógica de Port-Royal* estabelece para se pensar a constituição dos discursos.

É possível afirmar que as reflexões de Arnauld, filósofo e doutor na Sorbone, contidas tanto na *Lógica* quanto na *Gramática de Port-Royal*, estabeleceram a base cognitiva dos estudos de linguagem, uma vez que as operações mentais foram transformadas em alicerce para as distinções gramaticais. Além de fornecer um arcabouço para distinguir as várias partes do discurso e para o estudo da sintaxe, as categorias gramaticais indicavam que as operações mentais e suas consequências linguísticas eram universais, posto que regiam o funcionamento de quaisquer línguas. Uma distinção entre linguagem mental e verbal tinha sido parte da tradição teológica e filosófica por séculos, mas a análise da justificação para as partes do discurso era uma novidade, por permitir uma análise lógica, não apenas gramatical, do enunciado. Por esse motivo, a *Grammaire générale et raisonnée*, como também é conhecida a *Gramática de Port-Royal*, tornou-se a “precursora de uma longa série de gramáticas ‘gerais’, ‘filosóficas’, ‘universais’ ou ‘especulativas’, cujos autores estavam preocupados em demonstrar a presença marcante dos princípios lógicos na linguagem” (WEEDWOOD, 2002 [1995], p. 99-100).

A larga influência da *Lógica* e da *Gramática de Port-Royal* entre lógicos, linguistas e educadores provocou-me a pensar como as capacidades argumentativas têm sido desenvolvidas na escola. Inicialmente, ao procurar, com pouco sucesso, critérios que pudessem orientar a reflexão, resolvi, como Foucault (1996 [1971], p. 7), entrar nesta ordem arriscada do discurso e propor elementos para a compreensão do termo *capacidade argumentativa*.

2. Como compreender a capacidade argumentativa?

Em busca de critérios alinhados à concepção de discurso a partir da qual pretendo trabalhar, retomo Foucault (2004b [1969], p. 28) quando afirma que “todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito”, pois entendo ser preciso “[...] acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado [...]”, uma vez que “é preciso tratá-lo no jogo de sua instância”, para mostrar que “não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas”, a fim de que seja possível “definir em que condições e em vista de que análises algumas são legítimas”, além de “indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas”.

Nessa perspectiva, insisto em marcar que a expressão humana é historicamente marcada, constitui o sujeito a partir das práticas de linguagem das quais participa, colocando-o em contínuo processo interacional que é

marcado por relações de poder, por isso, quando se trata de pensar a argumentação, enquanto prática de linguagem, em primeiro lugar, parece-me ser essencial compreender as diferenças em relação à argumentatividade, e, para tanto, recorro a Grácio (2013, p. 36):

É importante distinguir entre argumentatividade e argumentação. O que é que diferencia uma da outra? A argumentatividade é inerente aos discursos e pode ser focalizada a três níveis principais: 1. Como uma *força projetiva inerente ao uso da língua* (e neste caso estamos a focalizar quer a utilização das palavras na sua relação com os *topoi*, quer os enunciados e o seu encadeamento através de *conectores*), sendo que aqui a tónica é posta nos mecanismos de orientação enunciativa. 2. Como uma *força configurativa* inerente ao *discurso* (e neste sentido estamos a focalizar a ação sobre outrem através das *tematizações*, vidências, ideias ou imagens esquematizadas no modo de produzir o discurso, configuradoras de posicionamentos e produtoras de influência sobre aqueles a quem são dirigidas), sendo que aqui a tónica é posta nos *mecanismos de influência discursiva que preparam a recepção do discurso em termos de interpretação*. 3. Como uma *força conclusiva ou ilativa* que corresponde a processos de raciocínio postos em ação no discurso (tipos e esquemas de raciocínio), sendo que aqui a tónica é posta nos *mecanismos de inferência* [...] – grifos do autor.

Em geral, o que se toma por argumentatividade associa-se à primeira abordagem apresentada por Grácio, proposta por Ducrot desde 1988, ou seja, “a argumentação está na língua” (DUCROT, 1989, p. 16), pois o valor argumentativo das palavras é o responsável pela direção argumentativa do discurso. Assim, as próprias frases são argumentativas em função de sua relação com os *topoi*⁴ e de seu encadeamento por meio de conectores, por isso podem apresentar orientações argumentativas diferentes⁵. O enca-

⁴ Segundo Ducrot (1989), a partir da explicação elaborada por Barbisan e Teixeira (2002, p. 171), o “*topos* é um princípio argumentativo, um lugar-comum argumentativo, que serve de intermediário entre o argumento e a conclusão. É a garantia que assegura a passagem do argumento à conclusão”. Assim, é comum pelo fato de ser compartilhado por uma comunidade de fala; “é geral porque vale para diversas situações de fala; é gradual porque põe em relação duas propriedades graduais, duas escalas”. A noção de *formas tópicas*, então, deriva da noção de gradualidade. Por exemplo, *econômico* e *avarento* são palavras que, quando associadas a uma pessoa, convocam *topoi* contrários: *econômico* desvaloriza o fato de gastar, enquanto *avarento* o valoriza (Ibidem).

⁵ Segundo Ducrot (2004, p. 5-7), quando se toma as seguintes frases: 1) Você dirige rápido demais, você corre risco de sofrer um acidente; 2) Você dirige rápido demais, você corre o

deamento argumentativo serve para qualificar uma coisa ou uma situação, servindo de suporte a uma certa argumentação linguística, que se distingue da argumentação retórica (DUCROT, 2004). No entanto, Grácio (2013) amplia a discussão, incorporando ao termo argumentatividade outras duas abordagens: a dos “mecanismos de influência discursiva que preparam a recepção do discurso em termos de interpretação” e a dos “mecanismos de inferência”, reforçando o entendimento de que a *argumentatividade* relaciona-se tanto a elementos linguísticos quanto lógicos.

Na continuidade da explicação de Grácio (2013, p. 36-37), encontra-se o esclarecimento do conceito de argumentação.

A argumentação, tal como aqui a consideramos não é, contudo, algo que se reduza à argumentatividade, ou força argumentativa, nem à apresentação de argumentos vistos do ponto de vista dos mecanismos de orientação, de influência ou de inferência, mas sim como uma interação que tem na sua base uma situação argumentativa caracterizada pelos seguintes aspectos: a) A existência de uma *oposição* entre discursos (ou seja, em que é requerida a presença de um discurso e de um contradiscurso numa situação de interação entre, pelo menos, dois argumentadores). b) A *alternância de turnos de palavra* polarizados num assunto em questão e tendo em conta as intervenções dos participantes. c) Uma possível *progressão* para além do díptico argumentativo inicial e em que é visível a *interdependência discursiva*, ou seja, em que de algum modo o discurso de cada um é retomado e incorporado no discurso do outro. Neste sentido a fala de cada um não é dissociável da fala do outro e da circunscrição do assunto em que essas falas são consideradas de uma forma séria, porque tidas por relevantes e de interesse. Deste modo podemos dizer que uma

risco de cometer uma contravenção; nota-se que ambas destacam um mesmo fato do mundo: direção em alta velocidade, mas não estão apoiadas em um mesmo raciocínio. Na primeira, o “risco de sofrer um acidente” não decorre de um princípio lógico, geral e implícito que tem como resultado a consequência apresentada, pois dirigir “rápido demais” já significa desenvolver uma velocidade perigosa, portanto, é o próprio conteúdo do argumento apresentado que conduz à conclusão. Na segunda, o “risco de cometer uma contravenção” alude ao excesso de velocidade, isto é, está fundado sobre o argumento dado, mas parece servir mais como uma advertência do que como uma consequência direta. Os encadeamentos analisados, apesar de ligarem duas proposições assertivas por meio do conector (implícito) *portanto* não estão fundadas nas mesmas inferências. “Cada uma dessas aparentes *afirmações* contém, na verdade, o conjunto do encadeamento no qual ela se situa [...]”. Assim, o encadeamento argumentativo não serve para “justificar certa informação a partir de outra, apresentada como já admitida, mas para qualificar uma coisa ou uma situação (neste caso, a velocidade), por ela servir de suporte a uma certa argumentação. O *portanto* é um meio de descrever e não de provar, de justificar, de tornar verossímil” (Ibidem).

interação comunicativa se converte numa argumentação quando nessa interação se tornam destacáveis discursos em confrontação polarizados num assunto em questão [...] – grifos do autor.

Como se vê, para Grácio (2013), a argumentação não pode ser reduzida à argumentatividade, posto que ocorre sempre em uma situação comunicativa específica, quando os sujeitos estão em interação em uma situação argumentativa, caracterizada pela “oposição entre discursos”, pela “alternância de turnos” e pela “interdependência discursiva” que promove a “progressão” da reflexão em questão. Além disso, a argumentação, tal como tem sido proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]), propõe uma ruptura com a concepção da razão e do raciocínio, oriunda de Descartes, por tratar do verossímil, do plausível, do provável, que se distancia da evidência, do cálculo, das provas que não podem ser questionadas, por isso está voltada aos recursos discursivos que favorecem a persuasão.

Destarte, ao reunir referências para uma definição de *capacidade argumentativa*, optei por integrar o termo *argumentativo* ao de *capacidade* para indicar que não se trata simplesmente de um adjetivo, de um mero atributo agregado à capacidade, mas de um conceito que coloca os discursos em interação. Embora os sujeitos participem de um momento único na história, de um acontecimento pontual na dispersão temporal – de acordo com Foucault (2004b [1969]) –, o que um diz ao outro não se justifica por si mesmo, pois cada discurso é sempre uma construção organizada segundo as condições de produção vigentes. Assim, no diálogo estabelecido pela argumentação são construídos consensos, soluções são negociadas, mas também ocorrem desacordos, e tudo isso promove o desenvolvimento uma condição que permite a assunção de pontos de vista concordantes ou dissonantes, além de possibilitar a progressão das ideias.

Observa-se nesse processo que uma situação argumentativa, tomada como uma situação que remete à oposição discursiva, bem como aos processos de avaliação colocados em ação na relação de interdependência discursiva (GRÁCIO, 2010, p. 84), configura-se como um processo interpessoal, oriundo das relações sociais, mas que constitui cada sujeito, quando é transformado em um processo intrapessoal.

Nesse ponto, proponho assumir as proposições de Vygotsky (1991) para a formação dos conceitos, por concordar que o uso de signos em uma longa série de eventos culturais, ocorridos ao longo do desenvolvimento das pessoas, possibilita que um processo interpessoal seja internalizado e incorporado em um sistema de comportamento culturalmente reconstituídos, passe por uma reconstrução psicológica e se transforme em um processo

intrapessoal potente para subsidiar o sujeito em outras práticas de linguagem. Assim, é possível perceber que a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui a aspecto característico da psicologia humana” (Ibidem, p. 41).

O longo processo de internalização de conhecimentos possibilita, então, o desenvolvimento cognitivo das funções superiores, ou seja, a formação de conceitos tem início nas relações entre os sujeitos e em uma segunda etapa se torna intrapsicológica.

Admitir essa perspectiva possibilita conceber o termo *capacidade* como uma “atividade intelectual estabilizada e reproduzível em diversos campos de conhecimento” (MEIRIEU, 1998, p. 183), que não existe em estado puro, pois toda capacidade se manifesta por meio da aplicação de conteúdos de diferentes áreas em uma situação comunicativa⁶ particular.

Por conseguinte, proponho com Meirieu (1998) e Roegiers (1999) que as capacidades são *transversais*, isto é, podem mobilizar conteúdos de todas as disciplinas em diferentes graus; podem *evoluir* ao longo da vida, sendo impactadas temporal e espacialmente, e desenvolvem-se de diferentes maneiras no curso do tempo – mais rapidamente, de forma mais espontânea ou precisa, por exemplo (DE KETLELE, 1996 apud ROEGIER, 1999) –, pois dependem das experiências construídas desde o nascimento e das relações estabelecidas entre os sujeitos. Roegiers (2004, p. 50) sintetiza as características das capacidades da seguinte maneira: desenvolvem-se segundo o eixo do tempo; relacionam-se a um conjunto não limitado de conteúdos; integram-se a outras capacidades; especializam-se eventualmente em função das condições sensoriais e cognitivas.

Assumo, portanto, que as capacidades podem se *transformar* em função das interações com as situações, com os discursos, com os conteúdos, com outras capacidades, ou seja, evoluem. É importante notar, então, que *não é possível avaliá-las* diretamente, pois o que pode ser observado são apenas os sinais, isto é, as manifestações das construções internas dos sujeitos.

⁶ Cavalcante (s/d) denomina *situação comunicativa* como o momento imediato em que um gênero discursivo se materializa em texto (oral ou escrito), em uma situação real de uso. Assim, engloba os fatores que configuram a *situação comunicativa*, os atores sociais envolvidos, o espaço (contexto de circulação), os objetivos comunicativos envolvidos na situação, o gênero ou conjunto de gêneros discursivos utilizados. Ou seja, uma *situação comunicativa* envolve o quadro espaço-temporal, o propósito comunicativo, os participantes e o gênero discursivo. Os participantes trazem consigo conhecimentos diversos, como os linguísticos, ideológicos, culturais e sociais, as crenças e os valores, que vão compor a situação comunicativa. Além disso, a composição da *situação comunicativa* deve levar em consideração o lugar ocupado pelos participantes envolvidos, como também seu ponto de vista e os papéis por eles ocupados ao compor a situação. Vale destacar que por lugar entende-se não só o local físico imediato no qual a cena se desenrola, mas também o lugar sócio-histórico e suas representações para uma determinada cultura ou grupo.

Essas quatro características das capacidades – ser transversal, evoluir no tempo, transformar-se e não ser avaliável diretamente – têm especial importância quando o objetivo é proporcionar condições para desenvolvê-las na escola, posto que aprender requer a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas (VYGOTSKY, 1991, p. 55), como discutirei adiante.

Tendo tudo isso em vista, para chegar a uma definição de capacidade argumentativa, proponho considerar os aspectos filosóficos, psicológicos e educacionais de maneira integrada, e conceber que a capacidade argumentativa é simultaneamente:

- 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 à 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.

Diante dessa proposta e por admitir que o desenvolvimento das capacidades argumentativas é um processo complexo e não limitado a um único campo de saber, como procurei apontar até aqui, interessa-me agora perscrutar as possibilidades para o ensino-aprendizagem da argumentação na escola.

3. Há possibilidades para o desenvolvimento de capacidades argumentativas na escola?

Como a argumentação envolve um processo de negociação entre diferentes sujeitos, o *eu* na relação com o *outro* precisa aprender os mecanismos linguístico-discursivos que oferecem sustentação a um ponto de vista e meios para elaboração de respostas aos apontamentos que emergem da discussão.

Como analista do discurso, em perspectiva foucaultiana, proponho-me a exercitar um processo de reconhecimento e de identificação de alguns dos elementos que compõem o complexo conjunto de articulações do discurso, entendido como um modo de ler e ordenar uma cadeia interpretativa, para que possa ser desenvolvida uma metodologia que torne clara as recorrências formais. Tal análise possibilita separar as sedimentações que produzem os efeitos de individuação e demarcar o domínio (ou não) das capacidades de linguagem.

Inicialmente enfatizo que as propostas de formação inicial e continuada têm se mostrado insuficientes para o desenvolvimento das capacidades dos professores, pois as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia não apontam disciplinas voltadas ao ensino de argumentação e são poucos as matrizes de Letras que revelam alguma possibilidade de formação de professor específica nesse sentido. Apenas a Linguística Textual há algum tempo (KOCH, 2004, por exemplo) e algumas áreas da Semântica, particularmente a Semântica argumentativa, criada na França, na *École des Hautes Études en Sciences de Paris*, por Oswald Ducrot, inicialmente em conjunto com Jean-Claude Anscombre, têm se ocupado dos estudos com operadores/marcadores argumentativos. Encontram-se disponíveis aos professores, então, apenas cursos de formação continuada que ocorrem de forma assistemática e pontual em diferentes partes do país.

O trabalho com a argumentação na escola exige de professores e estudantes o reconhecimento das regularidades intrínsecas aos fenômenos discursivos, por meio das quais se pode identificar as formações discursivas⁷ às quais se encontram ligadas e ainda se pode estudar as regras de formação e utilização dos recursos linguísticos que permitem enunciar significados, o que ocorre a partir das posições assumidas por cada um, assim como das relações cognitivas estabelecidas.

É pelo domínio dos recursos linguístico-discursivos mobilizados pelas ações de linguagem que particularmente os estudantes poderão aprimorar os procedimentos de escolha em diferentes níveis: no âmbito das posições que serão assumidas frente ao outro que demarcarão um lugar sócio-histórico, na perspectiva enunciativa do uso das diversas unidades linguísticas e na planificação dos textos. Além disso, terão mais desenvoltura para realizar combinação entre gêneros discursivos, pois terão condições de evidenciar variedade na construção de argumentos e na escolha de imagens, expressões, ideias.

⁷ Foucault, em 1969, explica que uma formação discursiva “[...] determina uma regularidade própria de processos temporais; coloca o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos” (FOUCAULT, 2004b [1969], p. 83).

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) estejam em vigor desde 1998, os documentos não apresentam orientações sistematizadas para o ensino da argumentação nem oferecem ao professor indicações precisas do que deve ser feito, pois não há aprofundamento dos conceitos mobilizados.

Quadro 1 – Referências à argumentação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino fundamental – 1º e 4º ciclos)

Indicações encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais	Pág.
(1) O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro.	37
(2) Nos casos em que há diferentes interpretações para um mesmo texto e faz-se necessário negociar o significado (validar interpretações), essa negociação precisa ser fruto da compreensão do grupo e produzir-se pela argumentação dos alunos.	45

Fonte: Brasil (1998a)

No Quadro 1, as indicações, recolhidas do PCNLP, reconhecem a importância do trabalho com a argumentação nas séries iniciais do ensino fundamental, mas os produtores do documento parecem considerar que todos os professores saibam como fazer isso, ou seja, conheçam as características da argumentação, entendam o papel da contraposição de posições ou da contra-argumentação e tenham conhecimento de como se pode organizar o processo de negociação de ideias. Se nos cursos de licenciatura em Letras já é escassa a presença de disciplinas que tratem dessa temática, nos cursos de Pedagogia a ausência é ainda maior, como foi supracitado.

O fato de ocorrer apenas duas referências à argumentação evidencia que o ensino da argumentação, quando ocorre, continua sendo tardio, apesar de as crianças participarem, desde muito cedo, de situações em que necessitam utilizar seu discurso para persuadir pessoas a aceitar seus pontos de vista (AZEVEDO, 2002), de haver indicações para a mobilização de diferentes pontos de vista na escrita desde o movimento que ficou conhecido como Escola Nova⁸ e de circular na academia brasileira, há algum tempo, pesquisas que

⁸ Na década de 30, com o movimento Escola Nova, liderado por Lourenço Filho, com os esforços de Carneiro Leão, de Afrânio Peixoto e de outros educadores da Associação Brasileira de Educação foram constituídas as bases para o ensino sistemático de língua portuguesa em território nacional. Registra-se, nessa época, uma preocupação com a escrita que revela pontos de vista elaborados pelos próprios alunos.

apontam o uso de recursos argumentativos por crianças (CASTRO, 1996; BANKS-LEITE, 1996; ROSENBLAT, 1998, entre outras investigações).

As indicações do PCNLP parecem tomar a argumentação como algo natural ao uso da linguagem e estão alinhadas ao conceito de argumentatividade, descrito anteriormente. A primeira orientação (1), embora destaque o diálogo e a interação entre sujeitos, restringe a argumentação a uma situação em que as tematizações visam configurar um certo tipo de posicionamento; a segunda (2), realça que a força argumentativa depende dos raciocínios postos em ação no discurso, mas nada é explicado sobre como isso pode acontecer em aulas com estudantes em fase de alfabetização.

Além disso, ao propor que a argumentação contribua com a *cooperação*, o desenvolvimento de *atitude de confiança* e de *respeito ao outro*, como em (1), o texto define previamente os posicionamentos que devem ser assumidos pelos estudantes, não se tratando, portanto, de uma construção que pode vir a existir por meio das relações discursivas. O trabalho com a argumentação, então, acaba reforçando uma relação de poder à qual os estudantes devem estar submetidos.

O Quadro 2 reúne nove referências à argumentação destinadas aos professores licenciados em Letras. No conjunto, elas indicam que o ensino da argumentação deve acontecer em diferentes frentes, que são tratadas indistintamente. Os extratos (2), (7) e (8) estão alinhados à concepção de argumentação enquanto processo, sendo destacados a polêmica, o jogo entre posições ideológicas e os recursos para a sustentação de ideias. Por outro lado, os fragmentos (5), (6 b) e (9) fazem referência a aspectos ligados à argumentatividade, visto que apontam para o uso de elementos que colaboram com a articulação das ideias em prol da força argumentativa presente na língua.

As orientações ainda fazem referência, indiscriminadamente, aos gêneros, como as cartas argumentativas (1), e às sequências discursivas, provenientes dos estudos da linguística textual (4) e (6 a). Atualmente, é intensa a discussão em torno das diferenças entre as abordagens pedagógicas baseadas nos estudos dos gêneros do discurso e as de base textual, mas o documento oficial não tematiza isso, deixando para o professor a percepção (ou não) das diferenças. Esse desafio é grande, posto que, nas universidades e em congressos de Letras, pesquisadores e professores apresentam posicionamentos que chegam a ser divergentes, dependendo do alinhamento teórico assumido. Se por um lado, é encorajador ver que um documento preparado para circular em todo o território nacional cita diretamente a necessidade de um trabalho volvido à argumentação, por outro, preocupa o fato de as concepções, por vezes opostas, coexistirem sem ressalvas.

A repetição da indicação (3), já encontrada nos PCN escritos para professores que atuam nas séries iniciais, reforça uma orientação que antecipa

**Quadro 2 – Referências à argumentação nos Parâmetros Curriculares Nacionais
(ensino fundamental – 3º e 4º ciclos)**

Indicações encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais	Pág.
(1) [...] A seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros.	26
(2) Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação –, capacidade relevante para o exercício da cidadania –, por meio 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.	41
(3) O exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro.	41
(4) Articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero.	56
(5) Produção de textos escritos: [...] utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios: [...] de avaliação da orientação e força dos argumentos.	58-59
(6) a) Produção de análise linguística: [...] reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros de texto se inserem, considerando as intenções do enunciator, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não) [...]; análise das sequências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero; reconhecimento das marcas linguísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.); b) [...] utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como, por exemplo, uma diferente topicalidade ou o ocultamento do agente (construções passivas, utilização do clítico se ou verbo na terceira pessoa do plural), o efeito do emprego ou não de operadores argumentativos e de modalizadores [...].	60-62
(7) Valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem: [...] Posicionamento crítico diante de textos, de modo a reconhecer a pertinência dos argumentos utilizados, posições ideológicas subjacentes e possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados [...].	64
(8) Seguem algumas possibilidades de organização de situações didáticas de escuta de textos: [...] Para melhorar a qualidade da intervenção do professor na discussão, sempre que possível, é interessante dispor também de transcrições (integrais ou esquemáticas) dos textos gravados, o que permite a ele ter clara a progressão temática do texto para resolver dúvidas, antecipar passagens em que a expressão facial se contrapõe ao conteúdo verbal, identificar trechos em que um interlocutor desqualifica o outro, localizar enunciados que se caracterizam como contradições a argumentos sustentados anteriormente etc.	68
(9) Ensinar o planejamento simultâneo da produção ou enunciação do texto oral supõe: a) a participação regular do aluno em situações de interlocução que contemplem as especificidades dos diferentes gêneros previstos, tais como: [...] entrevista com alguém em posição de poder ajudar a compreender um tema, argumentar a favor ou contra determinada posição [...].	75

Fonte: Brasil (1998b)

como os sujeitos devem se posicionar na escola. Ao invés de formar sujeitos capazes de participar de situações em que a oposição entre discurso exige a assunção de posições que são polarizadas pela alternância de turnos de palavra, em uma perspectiva de interdependência discursiva, o documento impõe uma maneira de ser e agir no mundo.

Quadro 3 – Referências à argumentação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)

Indicações encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais	Pág.
(1) O confronto de opiniões e pontos de vista fundamentados faz parte da necessidade de entendimento e de superação do achismo.	9
(2) O debate e o diálogo, as perguntas que desmontam as frases feitas, a pesquisa, entre outros, seriam formas de auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o objeto de estudo.	9
(3) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	14
(4) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal (repetido em duas páginas).	21 e 24
(5) A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento.	21-22
(6) No Ensino Superior, sentimos a ausência desse exercício, quando propomos aos alunos que debatam ideias ou formulem opiniões pessoais. Quietos, os alunos baixam a cabeça. Quando e onde tiveram oportunidade de falar?	22
(7) As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos.	26

Fonte: Brasil (2000)

Embora possa parecer estranho localizar apenas sete orientações no documento direcionado ao ensino médio (Quadro 3), etapa final da educação básica, é preciso lembrar que esse documento é complementado pelo PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002)⁹ e pelas orientações relativas ao

⁹ Produzido para contribuir com a implementação das reformas educacionais definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96, tem entre seus objetivos centrais o escopo de facilitar a organização do trabalho escolar. Para tanto, reúne um conjunto de sugestões: práticas educativas e modos de organização dos currículos.

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O PCN+ da área de Língua-gens, Códigos e suas Tecnologias apresenta um detalhamento de como as indicações anteriormente descritas podem ser viabilizadas em turmas de ensino médio, por meio de sugestões de atividades didáticas; o documento básico do ENEM, por sua vez, no que se refere à produção textual, especifica os critérios de avaliação de textos dissertativo-argumentativos, distribuídos em cinco competências, entre as quais se encontram duas específicas (competência 2, 3 e 4¹⁰) aos elementos argumentativos.

Inicialmente, chama a atenção um documento oficial utilizar linguagem informal, como em (6), e apresentar comentários tão gerais, como em (1), (3) e (4). Em (7), em particular, o professor é convidado a sistematizar disposições e atitudes, entre as quais se encontra o argumentar. Mas, como isso é possível? Se a argumentação estivesse sendo apontada como um processo linguístico-discursivo, haveria como indicar em que base se espera que o trabalho seja realizado, mas sistematizar disposição e atitude é algo bastante impreciso, para não dizer impossível, que depende totalmente do juízo de cada professor.

Por fim, espanta verificar que a argumentação permaneça sendo compreendida como expressão do pensamento (5), isto é, que um documento escrito no segundo milênio esteja retomando ideias concebidas quinhentos anos antes da era cristã, mesmo quando em outro trecho (2) esteja sendo valorizado o diálogo entre dois argumentadores que se encontram diante de uma questão em debate, embora a discussão em torno nas relações de poder implicadas na argumentação continue ausente.

Especialmente em um momento de revisão das orientações governamentais para a educação básica pelo Ministério da Educação, empenhado em propor uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), parece-me que uma mobilização conjunta por parte das instituições educacionais talvez pudesse contribuir para mudar o quadro que se observa, uma vez que a união de esforços viesse a minimizar as dificuldades decorrentes da ausência de profissionais com formação específica em relação à argumentação e quiçá da falta de recursos para articular a formação de professores em larga escala.

¹⁰ As cinco competências avaliadas na redação produzida para o ENEM são: competência 1 - demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; competência 2 - compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; competência 3 - selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; competência 4 - demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; competência 5 - elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Digo isso principalmente porque, em sua versão preliminar, o BNCC¹¹ elenca entre os objetivos de aprendizagem de língua portuguesa o de promover, desde o letramento inicial até as etapas conclusivas da educação básica, “a apropriação por crianças jovens e adultos de diferentes linguagens, para [...] argumentar e tomar decisões, individual e coletivamente” (BRASIL, 2015, p. 11-12), mas novamente não há detalhamento do conceito que se tem da argumentação.

Em síntese, ao longo das orientações ao professor, os conceitos são mobilizados indistintamente: é enfatizada a necessidade de haver trabalho com a argumentatividade (Ibid., p. 39), é citada a relevância dos “gêneros argumentativos”¹² (Ibid., p. 42) e são elencados objetivos específicos para cada ano e série (Ibid., p. 45ss). Novamente, a referência aos aspectos argumentativos parece partir do princípio de que todos os professores tenham formação específica para compreender e adaptar as recomendações à sua realidade local. Pergunto: como o professor de séries iniciais pode concretizar esse trabalho? Quando teve a oportunidade de aprender as características específicas da argumentação? Quem se responsabilizou por essa formação específica?

Como o novo documento está em fase de construção e é possível participar de sua elaboração por meio de contribuições que podem ser encaminhadas registradas no próprio *site*¹³, todos os especialistas e professores podem apresentar reflexões e demandas.

Com essa breve retomada dos PCNLP e do BNCC, quis mostrar que o trabalho com a argumentação é reconhecido pelas autoridades como necessário à formação de estudantes e insistir na necessidade de haver formação específica para os docentes se o objetivo é desenvolver efetivamente as capacidades argumentativas dos discentes. Como já ressaltai, infelizmente isso não tem acontecido de maneira sistemática no Brasil, mas há iniciativas que merecem ser valorizadas, visto que apresentam opções para a formação continuada dos profissionais da educação.

¹¹ A Base Nacional Comum Curricular está disponível à sociedade civil para consulta no *site*: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

¹² Não cabe neste trabalho discutir o conceito de gêneros que está sustentando as orientações da Base Nacional Comum Curricular, mas é alarmante verificar o uso da expressão gêneros argumentativos. É corrente no meio acadêmico entender o gênero como “forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...] [que] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953], p. 261). Assim, é possível identificar os gêneros do discurso em circulação, como editorial, artigo de opinião, carta argumentativa, mas não há possibilidade de existir *gênero argumentativo*, pois esse não circula em nenhuma esfera da sociedade.

¹³ A colaboração pode ocorrer por meio do acesso ao mesmo *site* indicado anteriormente (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>).

4. Alternativas para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos professores em processos de formação continuada

Observo que as práticas exitosas no desenvolvimento das capacidades argumentativas dos professores são realizadas de modo eficiente, mas desarticulado, ou seja, ocorrem por iniciativa localizada de grupos de pesquisa e/ou em parceria com órgãos públicos, em alguns projetos vinculados ao PROFLETRAS¹⁴ e pelos esforços pessoais de professores que, estimulados por essa temática, tomam a argumentação como objeto de ensino-aprendizagem, como apontam Leitão; Damianovic, 2011; Ribeiro, 2009; Citelli, 2001, entre outras, mas isso não é insuficiente quando se considera as necessidades educacionais do Brasil.

Diante dessa constatação, inquieta-me saber quem pode assumir a responsabilidade pela formação dos professores, tendo em vista o desenvolvimento de capacidades argumentativas, e como isso poderia ser realizado. Alinhadas a essas questões de foco específico, adiciono outras três de âmbito geral, apontadas por Celani, (2010), ao refletir acerca das experiências vividas na coordenação de um programa de formação contínua de professores em São Paulo por dez anos, a saber: como é possível contribuir para a formação de professores de línguas sem impor modelos provenientes de tendências do momento, existentes no arcabouço teórico favorecido pelo formador? Como distinguir a resistência à inovação e à mudança da necessidade de maior profundidade na discussão dos elementos inovadores? Como desenvolver no professor em formação, inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática?

Como afirma Liberali (2013), em língua portuguesa, são escassos os estudos sobre argumentação com foco na formação de professores, pois, em geral, os esforços são destinados a observar as questões de sala de aula na perspectiva dos estudantes e, especialmente, em atividades de produção textual. Assim, para este artigo, selecionei apenas duas iniciativas que podem colaborar com a continuidade das reflexões acerca das alternativas para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos professores em processos de formação continuada.

No percurso da intervenção sintetizada por mim no Quadro 4 (ver página seguinte), incluí os apontamentos de Guevara (2015) por explicar que a intervenção empreendida propôs uma forma de trabalho específica,

¹⁴ Em 2012, a Capes concebeu o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em rede nacional com polos nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul do Brasil. As Instituições de Ensino Superior, comprometidas com o Programa, reúnem pesquisadores experientes nas especialidades demandadas pela proposta. O processo seletivo também é realizado em rede, embora os aprovados sejam matriculados em uma universidade específica.

Quadro 4 – Formação continuada de professores de ensino fundamental e médio em uma escola da rede estadual de Pernambuco (em Recife)

Grupo de pesquisa	Objetivos/Modalidade	Atividades desenvolvidas
<p>Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg) Coordenado pela profa. Selma Leitão</p> <p>Objetivo: Investigar a natureza e as condições de funcionamento da argumentação e seu papel mediador na gênese e funcionamento da cognição humana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos da formação continuada dos professores: - Delinear práticas para trabalhar com argumentação na sala de aula fundamentado no potencial da argumentação para favorecer a aprendizagem de conteúdos curriculares de diferentes áreas, assim como do desenvolvimento de competências de pensamento tais como a reflexão crítica. • Modalidade presencial (Obs. quatro professores aderiram ao convite dos representantes da UFPE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Minicurso para professores (em 3 módulos de 3h cada) - Inclui instrução explícita sobre argumentação (módulo 1) - Prepara os participantes para participar em um Debate Crítico (módulo 2) - Desenvolve a prática de competências argumentativas por meio da participação em um debate crítico (módulo 3) <p><i>Obs.</i> O Modelo Debate Crítico (MDC) é tomado como uma estratégia pedagógica para o ensino de conteúdos curriculares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registra o uso da argumentação • Filmagem em sala das aulas • Entrevistas individuais (3 de autoconfrontação simples) e em conjunto (1 de autoconfrontação cruzada) - Permite discutir acerca das atividades realizadas com base em recortes de registros filmicos das aulas.

Fonte: Ramírez; Souza, Leitão (2013) e Guevara (2015)

que foi implementada pelos professores em suas salas de aula, e que os intercâmbios entre os participantes tiveram como objeto a prática docente, visto que a maioria das contribuições dos professores fundamentava-se exclusivamente na experiência cotidiana escolar.

Registra-se também que os participantes da formação, promovida pela equipe de pesquisadores da UFPE, destacaram que o engajamento em diálogos com movimentos opositivos permitiu perceber, no início, a ausência de contra-argumentos, posteriormente, a importância do emprego de modalizadores de força que estabelecem um distanciamento entre os pontos de vista e ainda manifestar a preocupação em entender os critérios para a aceitabilidade e validade dos argumentos.

A dificuldade para diferenciar as operações discursivas da argumentação também era visível, pois os professores usavam o termo argumentação tanto como sinônimo de fundamentação quanto como o movimento de fazer avançar um posicionamento. Neste ponto, Guevara (Ibidem) salienta que conseguir identificar as operações discursivas envolvidas na argumentação talvez seja um dos aprendizados que mais contribui para o professor delinear e realizar práticas argumentativas na sala de aula.

Ao final da formação, identificou-se mais apropriação das características relativas aos aspectos procedimentais do debate crítico¹⁵, particularmente das regras que regulam a interação, dos tempos para as trocas de turnos e das funções das bancadas, sendo as etapas que organizam o debate um dos pontos que mais preocuparam os professores.

Por outro lado, o ensino de conceitos, tais como os tipos de informação, e os critérios de qualidade dos argumentos não foram competências plenamente desenvolvidas. Considerando que as competências argumentativas são desenvolvidas por meio da prática intensiva, Guevara (Ibidem) destaca que realizar a formação de professores em serviço dentro da escola impõe alguns desafios para o formador, tais como encontrar espaço e tempo disponível para realizar a formação. Apesar disso, o avanço das sessões de formação evidenciou o quanto cada participante poderia progredir se o trabalho fosse mantido.

As diversas atividades empreendidas pelo NupArg sugerem que a continuidade das ações formativas – com ações planejadas e bem estruturadas, com atividades práticas previamente delineadas, que permitam um trabalho mais sistemático em torno das competências argumentativas – permite um aprendizado que dificilmente se vê desenvolvido em cursos de formação inicial dos professores.

No Quadro 5 (ver página seguinte), condensei, em linhas gerais, as informações que Liberali apresentou em 2013. Na obra intitulada *Argumentação em contexto escolar*, a pesquisadora reúne dados obtidos por ela em estudos anteriores e por orientandos, ligados ao grupo de pesquisa LACE, em diversos trabalhos. Em muitos deles, discute-se o papel central da argumentação como objeto e instrumento no processo de formação continuada de professores, por isso se torna particularmente relevante para este artigo. O foco das pesquisas não está voltado à persuasão, mas às possibilidades de colaboração entre os parceiros da formação, “ou seja, a construção do saber seria realizada a partir de circunstâncias desafiadoras que pressupõem a superação das restrições de forma conjunta” (LIBERALI, 2013, p. 57).

A obra salienta que as situações argumentativas, que têm como característica uma controvérsia ou conflito, são favoráveis ao desenvolvimento

¹⁵ Como se vê no Quadro 4, o debate crítico foi escolhido como o procedimento metodológico para a formação do professor em torno da argumentação.

Quadro 5 – Formação de educadores em contextos escolares (PUC/SP)

Universidade/Grupo de pesquisa	Objetivos/Modalidade	Atividades desenvolvidas
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE) – Coordenado por Maria Cecília Magalhães e Fernanda Liberali	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Discutir o modo como a argumentação permite entender a produção de conhecimentos, relações e novos modos de agir. - Proporcionar pesquisas em torno do tema Argumentos na produção criativa de significados em contextos escolares de formação de educadores. • Modalidade presencial 	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos e oficinas <ul style="list-style-type: none"> - Direcionados a profissionais da área de educação e a alunos universitários. - Propõem aos sujeitos a introdução de uma constatação inicial (tema), um debate e a avaliação dos argumentos apresentados. • Comunicações e palestras <ul style="list-style-type: none"> - Em eventos promovidos por universidades nacionais e internacionais. • Orientação de dissertações e teses <ul style="list-style-type: none"> - Vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), procuram discutir teórica, pragmática e criticamente o ensino-aprendizagem e a formação de educadores abordando temas bastante variados.

Fonte: Liberali (2013)

da formação crítica, posto que o esforço em encontrar um ponto de acordo para a produção de novos saberes coloca os sujeitos em papéis hierárquicos, sociais e culturais diferenciados que requerem a mobilização de recursos discursivos específicos que possam apoiar as posições assumidas. Para o alcance desses objetivos, os sujeitos articulam pontos de vista, explicações, justificativas ou contra-argumentos, por meio de organizadores lógico-argumentativos, que permitem a percepção das relações estabelecidas entre as ideias, além de observar os aspectos linguísticos que favorecem a organização do discurso e a apreciação das ideias alheias.

As pesquisas desenvolvidas apoiam-se em uma visão de argumentação colaborativa, cuja “proposta é a produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados novos e relevantes para a comunidade. Realiza-se no enfoque da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), no quadro das ideias de Vygotsky [...]” (Ibidem, p. 108). Considerada como central para contextos escolares, a argumentação colaborativa é especialmente valorizada por estar pautada em uma visão multicultural do conhecimento, que pressupõe compreender que há múltiplas formas de representar a realidade, de fazer sentido, de criar e produzir significados, de fazer escolhas, o que impacta significativamente a tomada de decisões sobre os modos de viver.

Se os conhecimentos são muitos, variados, diferentes, em constante processo de transformação, é preciso que a argumentação contribua para o questionamento frequente dos saberes, por vezes, tomados como verdades absolutas e inquestionáveis. Assim, no movimento de questionar, contrapor, sustentar, buscar, vão sendo criadas outras possibilidades de entender, expandir e viver; e a aridez que parece excluir e, até mesmo, tornar a escola distanciada da vida dos alunos, educadores e comunidade, poderá ser superada. Se o debate tornar pertinente e relevante o pensamento e a ação que se realizam no contexto escolar, ele terá potencial também de ser expandido para além dos muros das escolas, encontrando, nas ruas, seu local de real realização e transformação social ampla (Ibid., p. 109).

Como tentei mostrar a partir das duas experiências formativas rapidamente descritas, formar professores para qualificar sua ação pedagógica, especialmente em relação ao ensino da argumentação, é um projeto bastante exigente, mas que contribui para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, críticos e colaborativos. Agregar a isso a intencionalidade enfatizada por Liberali, no fragmento em destaque, de contribuir com a participação social dos sujeitos na sociedade torna esse trabalho ainda mais relevante e imprescindível.

Considerações finais

A discussão em torno dos sentidos, dos desafios e das possibilidades de desenvolvimento das capacidades argumentativas de estudantes provocou-me a buscar entender como o conceito pode ser definido, o que estimulou a apresentação de uma síntese em três âmbitos: é uma condição humana que inter-relaciona a linguagem verbal e a atividade mental; é 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; é uma ação de linguagem que remete à uma oposição discursiva e gera interdependência entre os sujeitos.

Um conjunto tão abrangente e heterogêneo de elementos impulsiona-me a propor que a ampliação das capacidades argumentativas de estudantes está condicionada ao desenvolvimento dessas capacidades por professores, pois a elaboração de atividades didático-pedagógicas voltadas ao ensino da argumentação requer conhecimentos específicos, bastante técnicos, e o exercício de práticas de linguagem em torno de questões polêmicas.

Devido à limitação de orientações aos professores em atividade e aos que ainda se encontram em formação, descrevi, muito sucintamente, duas

propostas de formação continuada de professores, com esperança de que possam inspirar outras iniciativas. Contudo, tenho convicção de que empreendimentos isolados, por melhores que sejam, precisam ser articulados se o objetivo for atender às necessidades de um país com dimensões continentais.

O que foi possível reunir neste artigo indica ser necessário organizar ações sistematizadas tanto para a formação de estudantes quanto de professores e, em função da urgência desse trabalho para aqueles que esperam formar sujeitos reflexivos e críticos, considero essa uma demanda urgente e aberta à participação colaborativa de acadêmicos, especialistas em educação, professores etc.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE JUNIOR, M. Introdução. In: ARISTÓTELES, **Retórica**. 2. ed. rev. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005. p. 15-84.
- ARISTÓTELES. **Da interpretação**. Tradução de José Veríssimo Teixeira da Mata. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2013 [c. 330-323 a. C.].
- _____. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012 [330-326 a.C.].
- AZEVEDO, I. C. M. **O lugar da argumentação na escrita infantil**: análise discursiva e proposta metodológica. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953]. p. 261-306.
- BANKS-LEITE, L. **Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar**. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 1996.
- BARBISAN, L. B.; TEIXEIRA, M. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. **Organon**. Porto Alegre. v. 16, n. 32-33, 2002. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29792>> Acesso em: 30.set.15.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC, 1998a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica.

- PCN+: Ensino Médio** – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. (versão preliminar). 2015. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em: 21. set. 15.
- CASTRO, M. F. P. de. **Aprendendo a argumentar**: um momento na construção da linguagem. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- CAVALCANTE, M. C. B. **Situação comunicativa**. (s/d). Disponível em:<<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/situacao-comunicativa>>. Acesso em: 15. fev. 2015.
- CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G.(Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada – vol. 4). p. 57-67.
- CITELLI, B. A argumentação. In: **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 151-184.
- DUCROT, O. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Polifonia**. Cuiabá. v. 8, n. 08, 2004.
- _____. Argumentação e ‘*topoi*’ argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **História e Sentido na linguagem**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989. p. 13-38.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b [Orig. Paris: Gallimard, 1969].
- _____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996 [Orig. Paris: Gallimard, 1971].
- _____. La Grammaire générale de Port-Royal. **Langages**, 2e année, n. 7, p. 7-15, 1967.
- GRÁCIO, R. A. **Vocabulário crítico de argumentação**. 1. ed. Coimbra: Grácio Editor, 2013.
- _____. **A interação argumentativa**. 1. ed. Coimbra: Grácio Editor, 2010.
- GUEVARA, L. C. R. **Ensinar a argumentar**: uma proposta de formação de professores para a inserção de práticas argumentativas na sala de aula. 2015 (versão preliminar). Tese de doutorado – Universidade Federal de Pernambuco, Faculdade de Psicologia Cognitiva.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Tradução de Vanise Pereira Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PEIXOTO, K. R. **Subjetividade, ideias e coisas**. Estudo crítico e tradução da primeira parte da Lógica de Port-Royal, I-VIII. Tese. (Doutorado em filo-

- sofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação – A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1958].
- RAMÍREZ, N.; SOUZA, D.; LEITÃO, S. Desarrollo de habilidades argumentativas en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares. **Cogency**, v. 5, n. 1, p. 107-133, 2013.
- RIBEIRO, R. M. A construção da argumentação oral no contexto de ensino. São Paulo: Cortez, 2009.
- ROEGIERS, X. Savoirs, capacités et compétences à l'école: une quête de sens. **Forum-pédagogies**, mars, p. 24-31, 1999.
- _____; DE KETELE, J-M. **Uma pedagogia da integração – Competências e aquisições no ensino**. 2. ed. Trad. Carolina Huang. Porto Alegre: Artmed, 2004 [2001].
- ROSENBLAT, E. **A argumentação na sala de aula: análise de três situações de produção**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.
- WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.