

# DESENVOLVER A COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA NA ESCOLA: UM DESAFIO PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Isabel Cristina Michelan de Azevedo  
Emilly Silva dos Santos  
Universidade Federal de Sergipe

## Introdução

A reflexão em torno das possibilidades para o desenvolvimento da competência argumentativa em ambiente escolar acontece há algum tempo no Brasil e mundo afora (PADILLA, 2011; LEAL; MORAIS, 2006; GOODWIN, 2004; LEITÃO, 2000; GOLDER, 1996, para citar apenas alguns trabalhos). As discussões em variadas perspectivas apontam ser essa uma temática inquietante e produtiva, que estimula estudos e pesquisas, e ganham especial relevância ao se tratar da organização dos currículos escolares e das matrizes de diversas avaliações (SILVA, 2008).

No Brasil, a atenção dedicada à noção de competência se faz evidente a partir de 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e, com acentuada proeminência, com o início da aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no mesmo, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Esses documentos norteadores para os professores da educação básica destacam que se deve avaliar o desenvolvimento de competências, consideradas fundamentais para o exercício da cidadania, por meio de práticas de linguagem realizadas em diferentes espaços sociais.

Notamos que essa perspectiva é suficientemente ampla para incluir uma pluralidade de abordagens, o que torna diversa, mas imprecisa, a reflexão acerca do ensino de argumentação. Nesse sentido, este trabalho objetiva colaborar com as distinções conceituais associadas à noção de competência argumentativa e propor alternativas para a efetivação do ensino de argumentação no ensino fundamental, por meio da análise de uma experiência desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional

em Letras (PROFLETRAS), que considera as referências encontradas em diferentes documentos oficiais, como: PCN e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Inicialmente, queremos ressaltar que, apesar de haver muitos anos de pesquisa em torno do ensino de argumentação, como sinalizamos acima, a noção de competência argumentativa nos documentos que norteiam a educação básica é vaga, nem sempre são explicitadas as concepções teóricas que servem de base para a formulação das orientações e as indicações práticas partem de conceitos pouco precisos.

Diante da imprecisão dos documentos norteadores da educação básica quanto às concepções teóricas e aos meios práticos para se alcançar os objetivos estabelecidos para cada nível do ensino (AZEVEDO, 2016; AZEVEDO; DAMACENO, 2017), entendemos ser necessário pensar em alternativas possíveis para possibilitar que o ensino de argumentação se torne produtor nas salas de aula da educação básica.

Um caminho possível para planejar o desenvolvimento de competências argumentativas de estudantes pode requisitar do professor de língua portuguesa a articulação dos estudos da área da letras e linguística aos da educação, pois os conceitos definidos por essas duas áreas permitem inter-relacionar conhecimentos específicos sobre linguagem e organização do pensamento, bem como compreender as implicações do uso dos recursos linguístico-discursivos e retóricos no processo de ensino e aprendizagem da argumentação.

Nesse sentido, embora seja desafiador, avaliamos ser relevante prospectar práticas que consigam adotar uma perspectiva pedagógica que possibilite associar as várias dimensões implicadas na argumentação, como aponta Grácio (2013), aos estudos da linguagem, abrangendo tanto os aspectos linguísticos quanto os discursivos. Assim, decidimos analisar um conjunto de atividades voltadas ao ensino da argumentação, em uma escola pública da Bahia, com o intuito de indicar como as atividades consideradas integradoras permitem coordenar conhecimentos, experiências e modos de agir, que são mobilizados em etapas diversas do processo de ensino aprendizagem, por intermédio de situações comunicativas complexas.

Esse ponto de vista instigou-nos a elaborar este capítulo, que foi dividido em três partes: primeiramente, incluímos uma discussão teórica

em torno dos conceitos de capacidades e competências, visando colaborar com a definição de competência argumentativa a fim de subsidiar a ação dos professores; em seguida, apresentamos as bases de uma proposta de aprendizagem integrada, que visa contribuir para o desenvolvimento de competências argumentativas na educação básica e, por fim, discutiremos uma experiência desenvolvida ao longo de uma pesquisa-ação realizada no período de 2013 a 2015, na unidade do PROFLETRAS da Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão.

## 1. Em torno do conceito de competência argumentativa

Assumimos que a noção de competência argumentativa é polissêmica e multifacetada devido às inúmeras significações atribuídas ao termo em diferentes campos de conhecimentos, como a psicologia, a linguística, a filosofia, a administração, entre outras. Apesar disso, o interesse pelo desenvolvimento de competências, especialmente na área educacional, é crescente e provoca contínuos debates, especialmente pelo impacto observado na organização dos currículos escolares e em diversas avaliações (SILVA, 2008).

No final de 1990, um grupo de profissionais da educação, que incluía psicólogos, professores, pesquisadores e especialistas em psicometria, elaborou, para o ENEM, uma matriz de referência com cinco competências; contudo, em 2009, essa Matriz de Competências do Enem foi revista e passou a ter um número maior de competências (de 7 a 9), acompanhadas de 30 habilidades, distribuídas por área de referência. Apesar de notarmos diferenças que mereciam ser aprofundadas, neste texto queremos destacar que o conceito de competência permaneceu o mesmo nas duas matrizes, revelando uma base marcada pela perspectiva cognitiva:

*Competências* são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2000, p. 5).

Como vemos, embora as modalidades estruturais da inteligência integrem as competências, em nosso modo de ver, isso decorre principalmente do fato de as capacidades de linguagem – compreendidas como uma reconstrução psicológica que se inicia em um processo interpessoal até que seja transformada em um processo intrapessoal (de internalização) potente que subsidia o sujeito nas práticas de linguagem (VYGOTSKY, 1991 [1930-1933]) – estarem implicadas nas competências.

Isso porque as competências se desenvolvem em um processo interpessoal, tanto quanto as capacidades oriundas das relações sociais que constituem cada sujeito, tal como descreveu Vygotsky (1991 [1930-1933]). Vygotsky explica que o termo *capacidade*, na psicologia, frequentemente está limitado à capacidade intelectual, no entanto, quando se considera o desenvolvimento cultural, em igual medida, é preciso considerar todos os aspectos da personalidade, isso porque o organismo, a personalidade e o intelecto humanos constituem um todo único, mas não homogêneo, por ser um todo complexo, que integra uma série de funções ou elementos que formam uma estrutura (VIGOTSKI, 2017 [1933], p. 466).

Assim, adotamos a ideia de que as capacidades são transversais, transformadas em função das interações com as situações, e podem evoluir em função das experiências construídas ao longo do tempo, por isso possibilitam relacionar conteúdos, outras capacidades, tornando-se especializadas em função das condições sensoriais e cognitivas de cada um (ROEGIERS; DE KETELE, 2004).

Ao tentarmos fundamentar uma competência argumentativa, em particular, adotamos a visão de que a capacidade fornece uma condição que inter-relaciona a linguagem verbal e os objetos do mundo, construídos cognitivamente, e promove uma ação de linguagem que remete a uma oposição discursiva – gerando interdependência entre os sujeitos em função da polarização das posições enunciativas –, o que possibilita uma expressão discursiva que representa um acontecimento particular, marcado historicamente e pelas relações de poder estabelecidas socialmente.

Na proposta que apresentamos, então, o sujeito discursivo, entendido como aquele que assume um lugar social, definido pelo discurso quando é desafiado por uma situação-problema, mobiliza sua compe-

tência argumentativa, o que permite revelar variadas capacidades, as referências decorrentes de conhecimentos acumulados, a seleção de objetos culturais construídos social e historicamente, bem como as posições e os papéis assumidos no jogo interacional.

Essa visão exige um aprofundamento em relação às características da argumentação, para que possam ser divisadas alternativas para o ensino de um processo considerado, um fenômeno dinâmico e dialógico, no qual ocorre a inter-relação de múltiplas perspectivas inerentes à discursividade, às relações sócio-semióticas e históricas, que constituem a linguagem, e à interação verbal, particularmente em situação de divergência de pontos de vista, quando há negociação de significados, à avaliação de valores e à construção de sentidos. Na Figura 1, procuramos evidenciar a multiplicidade de aspectos relacionados à argumentação.

**Figura 1 – Dimensões constitutivas da argumentação**



Fonte: Adaptado de Grácio (2013).

A Figura 1 destaca apenas as dimensões que escolhemos discutir neste trabalho, sem pretender ter mapeado todas as que possam ser identificadas no estudo da argumentação aplicado às situações de ensino. Propomos uma breve explicação para cada uma delas, em alinhamento à proposta de Grácio (2013) e à de Leitão (2007).

**Quadro 1 – Dimensões da argumentação – conceitos e definições**

<b>Dimensão Cognitiva (DCg)</b>
Refere-se às funções psicológicas superiores que se estabelecem no contexto das relações dialógicas, mediadas pela linguagem e por outros recursos semióticos histórica e culturalmente constituídos (VYGOTSKY, 1991; BAKTHIN/VOLOCHÍNOV, 1995 [1929]), que promovem a reflexão sobre os fundamentos e limites das concepções em discussão pelos argumentadores (autorregulação do pensamento).
<b>Dimensão Linguística (DLi)</b>
Refere-se às possibilidades de organização textual, que permite integrar o processamento de informações e conhecimentos às esquematizações discursivas, pelos sujeitos em interação oral ou escrita.
<b>Dimensão Interacional (DI)</b>
Refere-se à ação do sujeito pela linguagem em contextos socioculturais que permitem a avaliação do discurso de um pelo do outro.
<b>Dimensão Dialógica (DD)</b>
Refere-se ao diálogo construído pelos sujeitos da argumentação em diferentes situações sociais, o que possibilita o intercâmbio de perspectivas e o reconhecimento de quanto cada um é afetado pelas características particulares de cada situação comunicativa.
<b>Dimensão Discursiva (DDi)</b>
Refere-se às propriedades semióticas e dialógicas que constituem e distinguem os tipos de atividades construídas na/pela linguagem e aos recursos mobilizados pelos sujeitos em situação argumentativa.
<b>Dimensão Política (DP)</b>
Refere-se às posições e aos papéis assumidos pelos argumentadores nos jogos de linguagem decorrentes da participação em variadas práticas sociais, considerando que estão sempre afetadas pelas relações de poder e pelas finalidades comunicativas.
<b>Dimensão Afetiva (DA)</b>
Refere-se às emoções despertadas na/pela argumentação, uma vez que, para atingir o objetivo de persuadir o outro, o sujeito tem os afetos como um dos instrumentos retóricos (PLANTIN, 2010).
<b>Dimensão Lógica (DL)</b>
Refere-se à racionalidade argumentativa que se estabelece socialmente quando os sujeitos que buscam razões para apoiar seus pontos de vista, por isso implica a produção de raciocínios verossímeis, convincentes por sua construção (tipologia), pertinência, validade, etc. (GRÁCIO, 1993).
<b>Dimensão Retórica (DR)</b>
Refere-se à eficácia da comunicação, por isso diz respeito à ação integrada entre argumentos lógicos (logos) e emocionais (pathos) que um orador articula ao construir uma imagem (ethos) que possibilite persuadir o outro acerca de um ponto de vista assumido.
<b>Dimensão Sócio-semiótica e cultural (DSsC)</b>
Refere-se aos recursos semióticos construídos culturalmente que articulam discursos, ideias, emoções, posicionamentos, etc., por isso medeiam as relações entre os sujeitos. Também se vincula aos elementos (objetos), às construções e práticas culturais que são imprescindíveis para a efetivação da comunicação, bem como para o alcance dos resultados pretendidos, ou seja, para a consecução da persuasão.

Fonte: Elaboração própria.

Com base nessas reflexões, e considerando a complexidade inerente à argumentação, temos buscado identificar procedimentos pedagógicos que favoreçam o trabalho multidimensional. Nessa busca, a pedagogia da integração, proposta por Roegiers e De Ketele (2004), tem se apresentado como uma alternativa coerente porque apresenta a interdependência, coordenação e a polarização de diferentes elementos. Trata-se da integração de capacidades e competências desenvolvidas a partir de diferentes situações, nas quais o estudante assume um papel ativo.

## **2. Alternativas para a organização de práticas pedagógicas direcionadas ao ensino da argumentação**

Em geral, na pedagogia, como vemos no documento base do no ENEM (BRASIL, 2000), a competência está associada ao cognitivismo e influencia a organização de currículos em diferentes partes do mundo (SILVA, 2008). Como, para as ciências cognitivas, “a normatização de competências é definida com base nos resultados de aprendizagem e pelo desempenho dos indivíduos diante de problemas e dificuldades enfrentados” (SILVA, 2008, p. 69), a mediação, entendida como o conjunto de práticas de apreensão de conhecimentos e de motivação pessoal, assume um papel de destaque e direciona-se àqueles que têm menor desempenho, visando à ampliação das competências individuais. Diferentemente dessa posição, nossa perspectiva toma a dimensão cognitiva como apenas uma das múltiplas dimensões que podem integrar o ensino da argumentação, por isso reconhecemos o valor das atividades propostas pela pedagogia da integração (ROEGIERS; DE KETELE, 2004).

Roegiers parte dos tipos de atividades diferenciados por De Ketele para propor sete tipos de atividades associadas à pedagogia da integração. Embora Roegiers proponha uma distribuição das atividades entre as que estão mais adequadas às aprendizagens pontuais, às atividades de estruturação fora de contexto e às mobilizações das aquisições na prática, isso não será considerado neste trabalho, uma vez que discordamos dessa classificação.

Na pedagogia da integração, as atividades são realizadas em torno de uma situação-problema complexa, por isso exige do estudante uma

articulação e/ou sistematização de várias aprendizagens em torno de uma dada situação e a participação ativa no processo (tendo o professor como mediador). Para nós, essa proposta se destaca justamente por favorecer o desenvolvimento da competência argumentativa, uma vez que o estudante partirá de uma atividade dinâmica e dialógica para solver uma situação prática que exigirá dele análise e avaliação da situação, criação de objetivos, seleção de recursos e tomada de posição. Assim, as atividades tendem a ser mais extensas, solicitando suportes e tempo variados para que sejam realizadas e, gradualmente, o estudante passe a se habituar em mobilizar competências e capacidades em diferentes práticas sociais.

Consideramos que os tipos de atividade podem estar integrados às dimensões da argumentação supracitadas, contudo, algumas são mais favorecidas por um tipo do que por outro; assim, passamos a descrever as características de cada tipo, indicando uma possibilidade de associação com as dimensões.

Como dissemos anteriormente, a articulação entre as dimensões da argumentação e as atividades de ensino-aprendizagem, proposta neste artigo, não é completa, definitiva, muito menos inquestionável, mas revela nosso esforço em buscar indicar alternativas que possam apoiar as práticas pedagógicas que estejam direcionadas ao ensino da argumentação na educação básica.

O vínculo entre as atividades de ensino e as dimensões da argumentação requer um método pedagógico destinado a promover a aprendizagem da argumentação de maneira coerente ao desenvolvimento de competências. Como em nossa proposta, a competência argumentativa mobiliza capacidades e conhecimentos variados, integra o sujeito aos objetos semiótico-culturais e estimula a assunção de posições enunciativas em práticas de linguagem específicas (AZEVEDO, 2013), indicamos o método de resolução de problemas como aquele que deveria ser privilegiado em sala de aula. Isso porque suas características colocam o estudante diante de uma situação que deverá ser concluída, mesmo que provisoriamente, isto é, individualmente e/ou em grupos, o problema, que pode ser apresentado pelo professor ou sugerido pelos discentes, deverá ser analisado, para que uma solução possa ser alcançada.

Segundo Roegiers e De Ketele (2004, p. 123-124), há dois tipos de resolução de problemas. *Por descoberta*, no qual os estudantes são con-



## Quadro 2 – Tipos de atividades a serviço da Pedagogia da Integração

Tipo de atividade	Dimensões
<p><b>Atividades de exploração:</b> são definidas como toda atividade que provoca uma nova aprendizagem (novos saberes e/ou procedimentos) em um contexto preciso ou particular, favorecendo a instrumentalização em termos de novas capacidades. Solicitam ao máximo a atividade do estudante, por isso é preciso considerar suas representações, inclusive as que possam parecer equivocadas, e escolher os métodos pedagógicos adequados à gestão das aprendizagens.</p>	<p>DCg DLi DA DSsC</p>
<p><b>Atividades de aprendizagem por resolução de problemas:</b> são as atividades mais complexas e abrangentes, que permitem ir além de uma noção pontual, pois o estudante deve articular várias aprendizagens e dispositivos pedagógicos que possam ter sido selecionados para o trabalho. Assim, requerem mais autonomia, diversidade de recursos e alterações na definição dos papéis assumidos no grupo.</p>	<p>DCg DI DD DP DSsC</p>
<p><b>Atividades de aprendizagem sistemática:</b> são aquelas que favorecem a formalização ou fixação de noções, procedimentos, de regras, etc., pois permitem estruturar as aquisições e exercê-las. Apesar de existir modos já definidos como válidos e confiáveis para a resolução de uma situação pedagógica, de haver procedimentos, técnicas e condutas consideradas eficientes nas diversas áreas de conhecimento, o estudante pode mobilizar novos processos cognitivos, exercendo sua autonomia e evidenciando sua criatividade.</p>	<p>DCg DLi DL DSsC</p>
<p><b>Atividades de estruturação:</b> são atividades articuladas em torno de situações, que favorecem o entendimento da essência de todo conteúdo ou prática, visando à associação com novos saberes ou experiências. A função principal dessas atividades é permitir ao estudante o estabelecimento de relações, isto é, a realização de vínculos entre as aprendizagens passadas e futuras. Possibilitam a organização entre si de diferentes aquisições, por isso podem estar a serviço de atividades de integração, senso uma etapa do processo.</p>	<p>DCg DLi DDi DP DL, DR DSsC</p>
<p><b>Atividades de integração:</b> são as atividades cuja função essencial é levar o estudante a mobilizar várias aquisições que tenham sido alvo de aprendizagens separadas, visando, além da integração, a atribuição de sentidos. Características principais: i. exigem um estudante ativo, que seja confrontado com uma variedade de recursos e objetivos; ii. articulam-se em torno de uma situação nova e significativa. São utilizadas sobretudo quando se quer resolver uma situação-problema e se deseja garantir a fixação de uma competência. Como são as atividades diretamente ligadas ao tipo de Pedagogia proposta aqui, podem permitir a vinculação de todos os outros tipos de atividades, em conjunto, por etapas ou em distintas fases.</p>	<p>DCg DLi DI, DD DDi DP, DA DL DR DSsC</p>
<p><b>Atividades de avaliação:</b> são atividades que possibilitam compreender as razões para o que está sendo manifestado e visualizar os sinais que revelam as aprendizagens dos estudantes pelo professor, embora possam ser consideradas análogas às atividades de integração, por se mostrarem úteis à articulação de aquisições construídas separadamente. Também permitem tomar decisões de ordem estratégica, visando a ações futuras.</p>	<p>DCg DLi DI, DD DDi, DP, DA, DL, DR, DSsC</p>
<p><b>Atividades de remediação:</b> são as atividades que se inscrevem no conjunto de procedimentos que visam rever os caminhos que estavam sendo adotados, por isso também estão a serviço dos estudantes que manifestam alguma dificuldade de aprendizagem. Assim, essas atividades têm por base a noção de “erro”, cujo diagnóstico permitirá não apenas identificar e descrever o que precisa ser revisto, mas possibilitar prospectar alternativas/ dispositivos para a remediação das ações.</p>	<p>DLi DDi DP DA DR DSsC</p>

Fonte: Elaborado a partir de Roegiers; De Ketele (2004, p. 120ss).

vidados a fazer levantamentos que permitam descobrir novas possibilidades para resolver o problema proposto e a fazer experiências em um campo de saber específico. No caso do desenvolvimento da competência argumentativa, a ênfase recai no primeiro caso, pois os estudantes terão que buscar conteúdos para apoiar os argumentos de subsidiarão um certo ponto de vista. *Por simulação*, que permite ao estudante passar por uma situação semelhante à que ele poderia encontrar na sociedade. Na educação básica e no ensino de línguas em geral, é muito comum os professores planejarem atividades desse tipo, contudo, em nosso modo de ver, a descoberta por simulação deveria ser utilizada comedidamente, pois os alunos não são verdadeiramente desafiados.

Em ambos os casos, é preciso dosar o nível de dificuldade do problema que será apresentado aos estudantes, para que não se sintam desestimulados ou vejam-no como uma barreira intransponível. Além disso, é preciso cuidar para que o problema esteja centrado em conhecimentos/competências essenciais ou importantes para os sujeitos envolvidos nas práticas escolares, pois isso garantirá que uma investigação esteja na direção certa.

Outro aspecto relevante nesse tipo de método é que o problema tenha condições para ser decomposto em vários subproblemas ou etapas, para que as dificuldades sejam sucessivamente superadas, além de ser fundamental possibilitar soluções diversas, visando promover discussão e acordos em torno de um assunto em questão.

É certo que esse método exige uma situação-problema complexa, que permita algum grau de apoio em experiências vividas, mas também que solicite novas aquisições e aprendizagens para que possa ser solucionada, especialmente quando se pretende desenvolver a competência argumentativa.

### **3. Uma alternativa para desenvolver a competência argumentativa: organização de debates orais**

Nas seções anteriores, ao discutirmos o conceito de competência argumentativa, aproximamo-nos do que propuseram Roegiers e De Kelele (2004) em sua pedagogia da integração, mas nos afastamos de sua perspectiva, uma vez que os autores restringem a competência argu-

mentativa à dimensão cognitiva. Como explicado, a partir de Grácio (2013), concebemos que a competência argumentativa é composta por múltiplas dimensões da argumentação, por isso adotamos que os tipos de atividades que integram a pedagogia da integração devem estar associados às variadas dimensões da argumentação, consideradas como necessárias para a mobilização desse tipo de competência.

O propósito da presente seção é analisar a proposta de sequência didática (doravante SD) que contempla, se não todas, ao menos boa parte das atividades sugeridas na pedagogia da integração, em uma proposta de trabalho circunscrita ao ensino de argumentação em aulas de língua portuguesa, ou seja, ao desenvolvimento de competências argumentativas.

A SD servirá para ilustrarmos o modelo das atividades pedagógicas associadas à Pedagogia da Integração, destacado neste trabalho, que decorre de uma pesquisa-ação desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS, na Universidade Federal de Sergipe. A dissertação produzida pela professora e pesquisadora Nadja Souza Ribeiro foi publicada no ano de 2015 e, de modo geral, visa a promover o desenvolvimento da competência argumentativa por intermédio de um gênero oral: o debate regrado. Essa proposta foi aplicada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Entre Rios, Bahia.

As atividades planejadas por Ribeiro (2015) partem da leitura do texto literário *Meu Pé De Laranja Lima* (ver no quadro 3, a seguir) para, a partir das temáticas discutidas no texto, promover a realização de debates regrados apoiados em cinco questões retóricas. Os módulos elaborados pela referida pesquisadora abarcam as atividades de exploração, pois a pesquisadora projetou atividades que visavam despertar o interesse dos estudantes pelo texto lido, procurou apresentar um novo gênero textual oral, propôs aos estudantes discutir as temáticas sociais presentes no romance *Meu pé de laranja lima* e estimulou-os a participar ativamente dos temas em discussão. Todos os comandos utilizados pelo professor de língua portuguesa favoreceram a contextualização das atividades, possibilitaram a construção de hipóteses e a socialização de interpretações, ações favoráveis às atividades de exploração, segundo Roegiers e De Keetele (2004), e ao desenvolvimento da competência argumentativa.

Destacamos principalmente as atividades de exploração – voltadas à estimulação e instrumentalização dos estudantes a novos saberes, com

ênfase operacional e metodológica –, mas também são observadas as de sistematização – direcionadas às atividades de preparação dos estudantes para realizarem estratégias de leitura circunscritas à localização de informações e ao levantamento de hipóteses –, que mobilizam principalmente a dimensão cognitiva (DCg), uma vez que são os estudantes são orientados a realizar procedimentos predição de ideias a partir do título de um texto e de levantamento e checagem de hipóteses; a dimensão linguística (DLi), na identificação de informações explícitas no texto; a dimensão interacional (DI), ao possibilitar aos estudantes discutir a temática central de uma novela; a dimensão dialógica (DD), por meio da leitura colaborativa das partes do livro e a dimensão discursiva (DDi), na socialização de impressões pessoais mobilizadas pelo discurso.

Identificamos ainda atividades de sistematização, de resolução de problemas, de integração e de avaliação, isso acontece por meio da *contextualização* das questões, da *problematização* das temáticas selecionadas pela turma e da *interação argumentativa*, como se poderá verificar na esquematização que fizemos da proposta da professora no Quadro 3.

**Quadro 3 – Proposta didática (inicial): literatura em debate**

	MOTIVAÇÃO	INTRODUÇÃO	LEITURA	INTERPRETAÇÃO
M Ó D U L O I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da canção “Meu pé de laranja lima” na versão de Paulinho Nogueira e Banda Cogumelo Plutão em vídeo;</li> <li>• Predição sobre o título;</li> <li>• Discussão sobre o tema das canções.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Critérios de seleção, do contexto de produção e das características do autor;</li> <li>• Hipóteses dos estudantes em relação ao gênero a ser lido (o que esperam do texto Meu pé de laranja lima) e registro das antecipações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura colaborativa de capítulos da novela, discussão e socialização das primeiras impressões;</li> <li>• Orientação sobre a leitura extraclasse do livro (capítulos 2 e 3 da Parte I para a aula seguinte).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de imagens que remetem à discussão sobre as temáticas do livro;</li> <li>• Localização de informações explícitas na narrativa;</li> <li>• Checagem das hipóteses;</li> <li>• Socialização de impressões sobre a parte lida do livro.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Ribeiro (2015).

A dimensão sócio-semiótica e cultural (DSsC) também é observada na prática pedagógica de interpretação de textos, por ser um tipo de prática construída historicamente com base no repertório de saberes legitimados em ambiente escolar, indicando, ao mesmo tempo, práticas de representa-

ção social das práticas formalizadas culturalmente na escola. Essas práticas permitem desnaturalizar tais representações e entender as generalizações decorrentes das reatualizações que se dão em diferentes espaços escolares.

A reflexão acerca das práticas escolarizadas estimulou Ribeiro (2015) a ampliar as práticas de análise dos conteúdos específicos encontrados na obra literária por meio da identificação de temas, bem como de informações relativas a eles, em outras bases de dados ou meios de comunicação, como reunimos no quadro 4.

Além das atividades de exploração – que permitiram selecionar os conteúdos para discutir a questão retórica “A fé em Deus e os valores religiosos fazem uma pessoa tornar-se melhor?”, por exemplo –, são observadas atividades de aprendizagem sistemática – que favoreceram a compreensão dos elementos constituintes da argumentação e da estrutura argumentativa –, e as de integração – que permitiram aos estudantes a iniciar o processo de identificação de novos temas para discussão nos debates planejados e de preparação de argumentos favoráveis e desfavoráveis a cada um deles, como vemos no Quadro 4.

**Quadro 4 – Atividades desenvolvidas no módulo II**

Estudo das temáticas presentes no romance em estudo	Estudo de outras temáticas suscitadas pelo gênero literário	Estudo sobre a estrutura da argumentação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação entre a temática religiosa e as imagens correspondentes aos temas.</li> <li>• Leitura das páginas 77-78 para seleção de argumentos favoráveis ou não à questão: a fé em Deus e os valores religiosos fazem uma pessoa tornar-se melhor?</li> <li>• Seleção e registro em grupo de outros trechos que enfatizem a temática.</li> <li>• Apresentação de livros literários disponíveis para leitura pelos estudantes durante a organização dos argumentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de outras temáticas pertinentes ao debate apresentadas na narrativa, justificadas pelos estudantes por meio de trechos do livro.</li> <li>• Discussão, seleção e apresentação das temáticas para o estudo da argumentação em grupo.</li> <li>• Organização dos grupos para realização de debates, com informações sobre a temática que ajudarão na organização dos argumentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de imagens para estimular a argumentação e o debate dos temas selecionados.</li> <li>• Socialização do que os estudantes entendem sobre esses conceitos em estudo.</li> <li>• Orientação específica para os conceitos em questão.</li> <li>• Estudo da estrutura argumentativa.</li> <li>• Análise dos elementos constituintes em questão, por meio de observação de sequências textuais do romance lido e de atividades e dinâmicas orais e escritas.</li> <li>• Troca de livros e interação das leituras feitas.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Ribeiro (2015).

As atividades sistemáticas e de estruturação são percebidas nas proposições feitas por Ribeiro (2015) no módulo II, pois são propostas atividades que intentam apresentar, ampliar e fixar os saberes formais dos estudantes no que diz respeito ao gênero textual e à competência que se pretende alargar: saber participar de um debate regrado. Essas atividades são apresentadas sempre de forma contextualizada e exigem ações ativas dos estudantes, que precisam sistematizar as aprendizagens anteriores ao que está sendo disposto no momento, de modo que construam e articulem saberes variados. Nesse sentido, podemos dizer que a professora esquematizou as atividades sistemáticas e de estruturação por meio de atividades de exploração, avaliação e integração, pois, no processo de fixação de noções e de construção de vínculos entre saberes, é cobrado também que o estudante traga informações novas, se posicione, justifique e explique o modo como tem construído esses saberes.

O conjunto de atividades relacionadas no quadro 4 apontam ainda que as dimensões cognitiva (na seleção de ideias apropriadas a apoiar cada temática), linguística (na leitura de textos variados), discursiva e política (na assunção de posicionamentos favoráveis e contrários às temáticas escolhidas), interacional e lógica (na análise conjunta de justificativas para as temáticas) e dialógica (na socialização da compreensão dos conceitos estudados em classe) estão sendo privilegiadas porque a professora/pesquisadora criou oportunidades para os estudantes entenderem que a discussão de questões sociais envolve ações diversificadas.

Para que houvesse a articulação entre as ações, a docente optou por articular as atividades em uma sequência didática, que está condensada no quadro 5.

É importante destacar que a organização das atividades exigiu planejamento prévio e estudos tanto por parte dos estudantes quanto do professor. Ao reunir informações sobre esse gênero discursivo e motivar os estudantes a reproduzi-lo, ainda de forma ainda embrionária, o que se propõe são atividades de integração, posto que a produção desse gênero se estrutura a partir de todos os saberes mobilizados anteriormente e dos objetivos que compõem todas as outras atividades.

As atividades reunidas no Quadro 5 manifestam claramente a preocupação da professora/pesquisadora em desenvolver as competências discentes de maneira integrada, por meio da exploração de situações

**Quadro 5 – Síntese da Sequência Didática**

Apresentação da situação	Etapa I: princípios e elementos do debate	Etapa I: organização do debate regrado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do gênero oral debate regrado por meio de imagens motivadoras e de um vídeo “Comunicação oral: o debate regrado”.</li> <li>• Revisão dos conceitos básicos e dos processos da argumentação e dos operadores argumentativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise compartilhada da postura da turma na produção inicial.</li> <li>• Estudo sobre os princípios do gênero debate.</li> <li>• Estudo dos lugares discursivos para a seleção de informações que embasam os argumentos do debate, por meio de atividade escrita.</li> <li>• Agendamento da data da apresentação dos debates para um público externo.</li> <li>• Orientação sobre o estudo e a organização dos argumentos a serem defendidos pelo grupo acerca da situação controversa, em atividade extraclasse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização do debate para que os estudantes compreendam o processo de produção e realização.</li> <li>• Monitoramento do estudo extraclasse em relação às informações que os estudantes selecionaram em outros lugares discursivos.</li> <li>• Registro relativo à subdivisão dos grupos.</li> <li>• Revisão das questões retóricas sobre as temáticas;</li> <li>• Organização dos cinco grupos debatedores.</li> <li>• Orientação sobre o estudo e a organização dos argumentos a serem defendidos pelo grupo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção Inicial</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de um debate em grupo relacionada ao trecho do livro <i>Meu pé de laranja lima</i>, para que os estudantes mostrem os conhecimentos acerca do gênero.</li> </ul>		

Fonte: Adaptado de Ribeiro (2015).

concretas de aprendizagem. Ao longo de toda a SD, o professor acionou comandos que provocaram os estudantes a produzir um texto oral e posicionamentos discursivos e políticos, sendo sempre incitado a justificar e negociar suas ações. O aspecto organizacional associado ao pedagógico criou as condições para que os estudantes do 9º ano do ensino fundamental participassem efetivamente de debates em torno de questões que são comuns à realidade dos estudantes que residem em pequenos municípios.

Concluída a fase de preparação dos debates, as discussões foram realizadas em ambiente público para contar com a participação da comunidade escolar. Notamos que a produção final também é constituída por uma atividade de integração, pois, como no módulo 3, propõe-se uma situação comunicativa complexa na qual o estudante deve articular as múltiplas aprendizagens desenvolvidas ao longo da SD, isto é, espera-se que cada um recorra aos saberes com os quais entrou em contato nas atividades anteriores para produzir o gênero discursivo indicado.

É possível depreender que na Pedagogia da Integração precisamos considerar o conjunto das atividades de aprendizagem e tratar qualitati-



vamente as ações desenvolvidas no ambiente escolar e fora dele. Por fim, destacamos que a dissertação de Ribeiro (2015) é acompanhada por um Caderno Pedagógico que possui, além da estrutura completa e desenvolvida da sequência didática, as atividades elaboradas pela pesquisadora para efetivação da SD apresentada. Ao enfatizar esse modelo de atividade não pretendemos indicar uma forma única para o ensino aprendizagem da argumentação, mas, sim, apontar alternativas válidas para se pensar em modos para o desenvolvimento da competência argumentativa.

### Considerações finais

Reconhecemos neste trabalho que a partir da efetivação do ENEM a noção de competência ganhou relevância na área da educação, entretanto, esse termo possui várias faces e, por isso, as suas definições são divergentes. Neste trabalho, tomamos a noção de competência não apenas como estruturas mentais que possibilitam ações e operações vinculadas a situações-problema, mas como uma manifestação que revela inúmeras capacidades, mobilizadas para estabelecer relações entre a estrutura psicológica, que se estabelece na relação com o outro, e elementos discursivos, culturais, políticos etc.

Ao destacar as competências argumentativas necessária para a plena participação em um debate, procuramos ressaltar que as capacidades subjacentes promovem inter-relações entre a linguagem verbal, os objetos de mundo e as ações de linguagem que remetem à oposição discursiva, defesa de ponto de vista e negociação de valores, posto que o sujeito que desenvolve essas competências assume um determinado lugar social quando é desafiado por uma situação-problema.

Por fim, recomendamos a Pedagogia da Integração como alternativa para o ensino da argumentação, sobretudo por visualizarmos nela uma proposta alinhada ao desenvolvimento de competências. Ao apresentarmos um modelo de atividade integradora não esperamos que ele seja apenas reproduzido, mas, sim, que sirva aos professores de língua portuguesa que se esforçam em encontrar possibilidades para a efetivação desse trabalho.



## Referências

- AZEVEDO, I. C. M. Organização de textos dissertativo-argumentativos em prosa: o que se percebe em dez anos de realização do ENEM? In: SILVA, Leilane R.; FREITAG, Raquel M. Ko. *Linguagem, interação e sociedade – Diálogos sobre o ENEM*. João Pessoa: Editora CCTA, 2015.
- \_\_\_\_\_. 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, jun. 2013.
- \_\_\_\_\_. Capacidades Argumentativas de professores e estudantes da Educação Básica em discussão. In: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (Org.). *Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.
- \_\_\_\_\_; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. *REVEC-Revista de Estudos de Cultura*, Aracaju, n. 7, p. 83-92, jan./abr.2017. Disponível em:  
<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557>. Acesso em: 03 dez. 2017.
- BAKTHIN, M.; VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *ENEM - Documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: MEC/Inep, 2000.
- DE KETELE. J.-M. Enfoque sócio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, n. 12, v. 3, 2008.
- GOLDER, C. La production de discours argumentatifs: revue de questions. *Revue française de pédagogie*, v. 116, 1996.
- GOODWIN, J. Student theories about the aims of argumentation. *The Annual Convention of the National Communication Association*. Chicago, 2004.
- GRÁCIO, R. A. *Racionalidade argumentativa*. Porto: Edições Asa, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Perspectivismo e argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2013.
- LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEITÃO, S. La dimensión epistémica de la argumentación. In: KRONMÜLLER, E.; CORNEJO, C. *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica*. Santiago: JCSáez Editor, 2007.
- \_\_\_\_\_; ALMEIDA, E. G. S. A produção de contra-argumentos na escrita infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n. 13, v. 3, p. 351-361, 2000.
- PADILLA, C.; DOUGLAS, S.; LÓPEZ, E. Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista Contextos de Educación*, n. 11, 2011. Disponível em:  
<http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/vol11.html>. Acesso em: 10 set 2017.
- PLANTIN, C. As razões das emoções. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Org.). *As emoções no discurso*, v. II. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 57-80.
- RIBEIRO, N. S. *Literatura em debate*: Possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral no 9º ano. 2015. 106f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

- ROEGIERS, X.; DE KETELE, J.-M. *Uma pedagogia da integração* – Competências e aquisições no ensino. Tradução de Carolina Huang. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004 [2001].
- SILVA, M.R. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.
- VIGOTSKI, L.S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tradução de Alejandro Ariel González. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2017.
- VYGOTSKY, 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 [1930-1933].