



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA –
PIBIC**

**CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DA ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA DE LINGUAGEM**

Sistematização de práticas pedagógicas relativas ao ensino de argumentação

Área do conhecimento: Linguística, Letras e Artes
Subárea do conhecimento: Linguística
Especialidade do conhecimento: Linguística Aplicada

Relatório Final
Período da bolsa: de setembro de 2022 a agosto de 2023

Este projeto é desenvolvido com bolsa de iniciação científica

PIBIC/CNPq

Orientadora: Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Autor: Alexandre Roberto Prudente Silva Santos

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Superestrutura do texto argumentativo proposta por Barbisan <i>et al.</i>	8
Figura 2 – Sequência didática proposta por França e Ferreira	14
Figura 3 – Etapas da proposta pedagógica de Silva	18
Quadro 1 – Estudos que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa	6
Quadro 2 – Percurso da proposta pedagógica de Barbisan <i>et al.</i>	9
Quadro 3 – Pressupostos teóricos norteadores elencados por Giering.....	15
Quadro 4 – Ações para o ensino de argumentação reunidas por Giering	16
Quadro 5 – Objetivos do projeto proposto por Xavier e Siqueira.....	21

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	4
2. OBJETIVOS.....	5
2.1. Objetivo Geral	5
2.2. Objetivos Específicos	5
3. METODOLOGIA	5
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	7
4.1. PERSPECTIVA LÓGICA.....	7
4.2. PERSPECTIVA RETÓRICA.....	10
4.3. PERSPECTIVA SEMIOLINGUÍSTICA	15
4.4. PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA	19
4.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	22
5. CONCLUSÕES.....	26
6. PERSPECTIVAS DE FUTUROS TRABALHOS.....	27
7. REFERÊNCIAS	28
8. OUTRAS ATIVIDADES.....	31

1. INTRODUÇÃO

Os documentos que norteiam a educação básica no Brasil, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apontam que o trabalho com a argumentação é um dos caminhos possíveis para formar sujeitos críticos e capazes de se posicionar frente a questões controversas e pontos de vista divergentes. Apesar de estar presente nesses documentos e ser vinculada a práticas de produção textual e oralidade, a argumentação proposta carece de uma conceitualização e da indicação de formas de como trabalhá-la. E no contexto real de sala de aula, o trabalho com a argumentação é frequentemente limitado à produção do texto dissertativo-argumentativo, visando a preparação do discente para a redação exigida na prova do ENEM e em outros exames para o ingresso no ensino superior, restringindo assim o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos educandos (Azevedo, 2015; Vidon, 2017).

Dado esse contexto, trabalhar a argumentação através unicamente do texto dissertativo-argumentativo se mostra insuficiente para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos discentes, uma vez que não os prepara para situações de comunicação que vão além do âmbito escolar e que se fazem presentes em campos de atuação diversos. Conforme Azevedo e Santos (2017) e Grácio (2010), o ensino-aprendizagem de argumentação vai além do domínio de técnicas argumentativas e do desenvolvimento da capacidade de identificar e analisar argumentos. Ensinar a argumentar é tornar o educando capaz de, quando inserido em uma situação concreta de interação, frente ao discurso do outro, assumir um posicionamento próprio e defendê-lo, logo,

Argumentar está, então, diretamente relacionado à possibilidade de escolher, selecionar, tomar partido; argumentar implica um saber posicionar-se e interagir com a diversidade de posições (Azevedo; Santos, 2017, p. 4).

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo, a partir da análise comparativa de oito estudos reunidos através de uma pesquisa sistemática realizada com o software *Publish or Perish* e da sistematização de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de argumentação, destacar práticas que favoreçam um ensino de argumentação enquanto uma prática social de linguagem.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Esta pesquisa intenta, a partir da sistematização de práticas pedagógicas relativas ao ensino de argumentação reunidas através de um levantamento bibliográfico, destacar práticas que favoreçam um ensino de argumentação enquanto uma prática social de linguagem.

2.2. Objetivos Específicos

- I.** A partir de um levantamento bibliográfico, identificar práticas pedagógicas voltadas ao ensino de argumentação;
- II.** Comparar as práticas pedagógicas reunidas durante o levantamento bibliográfico;
- III.** Sistematizar práticas pedagógicas relativas ao ensino de argumentação.

3. METODOLOGIA

O início da presente pesquisa de cunho bibliográfico se deu pelo levantamento de estudos que propõem práticas pedagógicas voltadas para o ensino de argumentação e, para tal, utilizou-se o software *Publish or Perish*¹. Utilizando o *Google Scholar* como base de dados e as palavras-chave “argumentação”, “ensino” e “prática pedagógica” para realizar a pesquisa, foram encontrados 12.287 estudos publicados entre 1988 e 2023. Dado o vasto número de trabalhos, fez-se necessário realizar uma filtragem, logo, os trabalhos foram observados um a um – fez-se uma avaliação da qualidade e relevância do resumo para a pesquisa, para tal, foi adotado a seguinte ordem de leitura: título; autores; estrutura do resumo (objetivo, justificativa, metodologia, referencial teórico e resultados); palavras-chave e, por fim, o trabalho completo. Dessa forma, estudos foram selecionados a partir de

¹ Disponível para download em <https://harzing.com/resources/publish-or-perish>.

critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos, respectivamente: **1.** Título relevante à temática; qualidade do resumo; relação com a área de estudo; estudos que apresentem práticas voltadas ao ensino de argumentação na educação básica, sobretudo os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio; **2.** Negação aos critérios de inclusão; objetivo irrelevante para a pesquisa; trabalhos duplicados. Posteriormente, 12.234 estudos foram excluídos e 53 com potencial de inclusão passaram por uma segunda filtragem, restando então dez estudos – vale destacar que, durante as análises, outros dois trabalhos foram excluídos, visto que um deles não apresentava uma proposta de ensino-aprendizagem de argumentação e outro era voltado para os anos iniciais da educação básica, o que foge do escopo desta pesquisa. Sendo assim, os seguintes estudos constituem o *corpus* desta pesquisa:

Quadro 1 – Estudos que compõem o *corpus* da pesquisa

Ano	IES	Perspectiva de argumentação	Títulos e autores
1988	PUCRS	Lógica	Refutação e escola: da recepção argumentativa à produção refutativa (Barbisan, L. <i>et al.</i>)
1994	UFPR	Lógica	Prática de texto e argumentação (Costa, I. B.)
2002	UFSC	Retórica	Argumentação em sala de aula: leitura e produção textual a partir de textos jornalísticos (Pessoa, M. A. Q.)
2003	PUCRS	Semiolinguística	Orientações para o trabalho com argumentação escrita na escola numa perspectiva semiolinguística (Giering, M. E.)
2008	PUC-SP	Semiolinguística	Produção textual na escola: argumentação em foco (Silva, C. R.)
2018	UnB	Retórica	O desenvolvimento da capacidade de argumentação em mídias sociais digitais: o uso pedagógico do Whatsapp (Martins, E. C.; Santos, G. L.)
2018	UFF	Sociointeracionista	Pensar por si e dizer o que pensa: o ensino da argumentação e a formação de sujeitos autônomos (Xavier, G. R. S.; Siqueira, S. R.)
2022	URCA	Retórica	“Só se aprende a fazer, fazendo!” Desenvolvendo as competências argumentativas dos discentes: o trabalho com o gênero textual artigo de opinião (De França, J. M. E. S.; Ferreira, S. D. S. M.)

Fonte: Elaboração própria.

Após essa etapa, os materiais teóricos reunidos ao longo de duas pesquisas de iniciação científica realizadas anteriormente, ambas associadas ao projeto “Contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da argumentação como prática de linguagem”, foram reunidos para servir de subsídio teórico para a análise comparativa dos oito estudos que constituem o *corpus* da pesquisa.

Os postulados de Azevedo (2015; 2017; 2023) e Grácio (2010) são os principais referenciais teóricos para esta pesquisa, uma vez que abordam um ensino-aprendizagem de argumentação centrado na interação, onde o seu ensino vai além do desenvolvimento da capacidade argumentativa, objetivando a promoção de uma educação emancipatória que substitui o ensino do texto dissertativo para a aprovação em vestibulares. Contudo, o contato com diversas perspectivas de argumentação durante as análises exigiu a busca de outros alicerces teóricos, como, por exemplo, os postulados da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca.

À luz do referencial teórico supracitado, os oito estudos foram analisados e comparados a fim de, a partir da sistematização das práticas pedagógicas voltadas ao ensino de argumentação encontradas, observar como as propostas de ensino de argumentação são construídas e destacar as que favoreçam um ensino de argumentação enquanto uma prática social de linguagem. Por último, é importante destacar que as análises dos estudos foram dispostas conforme a perspectiva de argumentação adotada com vistas a uma melhor organização do trabalho.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

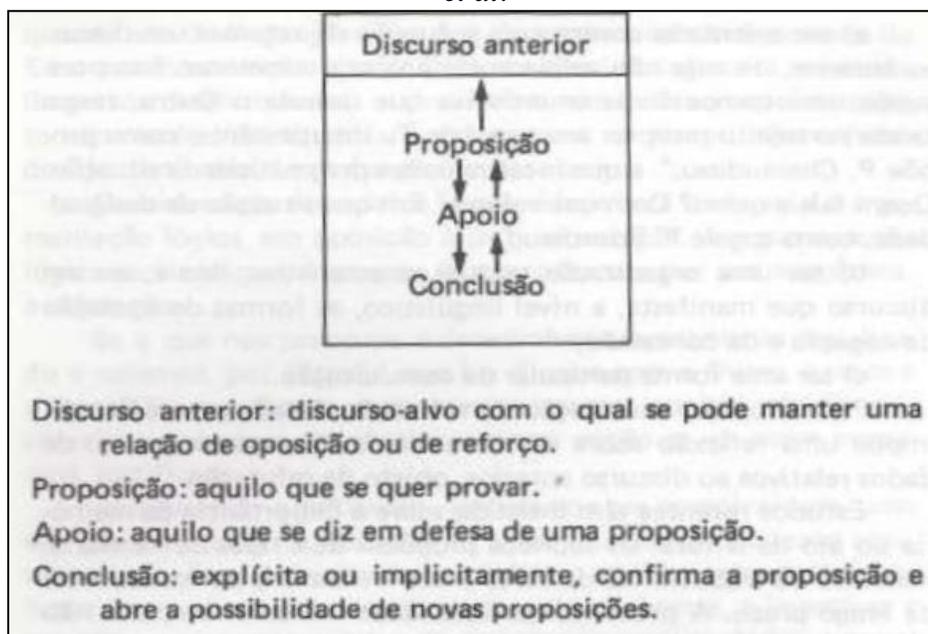
4.1. PERSPECTIVA LÓGICA

Os estudos produzidos antes da publicação dos PCN dão prioridade à argumentação lógica, o que é de se esperar, visto que a necessidade de formar sujeitos críticos, autônomos e participativos é uma pauta que viria ganhar maior força com sua exposição em um documento que norteia o ensino básico à nível nacional.

O primeiro estudo (Barbisan *et al.*, 1988), segundo a autora, surge com a dificuldade dos alunos do 2º grau em participar de uma discussão, – “[...] de compreender o

ponto de vista dos outros, de cooperar no plano do pensamento propriamente dito” (Barbisan *et al.*, 1988, p. 117) – e, à luz de Piaget (1967), ela levanta a hipótese que o não alcance às operações do pensamento pode ser uma das explicações possíveis para a dificuldade apresentada pelos educandos. A outra possível explicação é a presença majoritária de uma argumentação baseada apenas na “sedução”, o que excluiria o exercício do raciocínio lógico. E é justamente a partir dessa necessidade de exercitar o raciocínio lógico que ela defende a priorização da argumentação lógica, mais especificamente o trabalho desta a partir do subgênero refutação. No que diz respeito ao subgênero refutação, apresentado enquanto subgênero da argumentação, a autora ressalta a importância do discente ser capaz de captar e reter a macroestrutura e o conteúdo global do discurso a ser refutado – sendo o resumo uma ferramenta para essa retenção –, tendo em vista o que caracteriza esse subgênero: ser um discurso orientado contra. Para nortear a percepção/captação da macroestrutura supracitada, é proposto a seguinte superestrutura:

Figura 1 – Superestrutura do texto argumentativo proposta por Barbisan *et al.*



Fonte: Adaptado de Barbisan *et al.* (1988, p. 120).

Já em relação à proposta pedagógica propriamente dita, é proposto o seguinte percurso:

Quadro 2 – Percurso da proposta pedagógica de Barbisan *et al.*

<p>1. Estabelecer uma progressão de textos a partir de graus de dificuldade:</p> <p>a) textos que possuam uma superestrutura bem marcada e cujas informações apresentam um grau acentuado de explicitação (camada conceptual do texto);</p> <p>b) textos cujas informações sejam provenientes da fixação dos indicadores de individualidade (intenções). O sujeito enunciador aparece através de marcas enunciativas;</p> <p>c) Textos cujas informações apresentam um grau acentuado de implicitação.</p>
<p>2. Fazer perceber o funcionamento social da linguagem.</p>

Fonte: Adaptado de Barbisan *et al.* (1988, p. 122).

Apesar de propor que os educandos também produzam textos argumentativos, estas produções carecem de um objetivo (para além do didático) e não propiciam uma situação concreta de interação e sequer oportunizam um espaço onde o discente possa, sob a pressão do discurso do outro, trabalhar a oralidade.

No segundo estudo analisado (Costa, 1994), o trabalho com a argumentação não é necessariamente o foco, pois surge devido à escolha do texto argumentativo para o trabalho com a coerência textual. Quanto ao público-alvo, conforme a autora, as propostas podem ser aplicadas em níveis escolares diversos.

Diferentemente do estudo anterior, a autora apresenta duas facetas da argumentação: por um lado, seus aspectos lógicos, onde os argumentos são construídos a partir de estratégias que têm como centro a racionalidade; pelo outro lado, com argumentos construídos a partir de “[...] estratégias conversacionais, discursivas, que levam em conta o conhecimento (imagem) do leitor” (Costa, 1994, p. 73). Contudo, apesar de salientar que o discente deve saber distinguir essas duas facetas durante a análise e emprego das estratégias argumentativas, o trabalho dá maior ênfase aos aspectos lógicos da argumentação, como, por exemplo, o uso de entimemas, destacando os erros na elaboração dos encadeamentos lógicos. Dessa forma, tem como objetivo, a partir de textos publicitários, ensaios, textos de opinião publicados em revistas e jornais, “[...] desenvolver um trabalho de leitura de textos centrado na observação sistemática dos esquemas de construção da argumentação” (Costa, 1994, p. 72).

Em um primeiro momento é proposto atividades de leitura de textos argumentativos com vistas a identificação de esquemas argumentativos (Qual é a tese apresentada? Quais argumentos são utilizados para conferir força a essa tese?). Em seguida, propõe-se atividades de produção textual, sendo a elaboração de esquemas (tese e argumentos) uma atividade de preparação para a produção escrita propriamente dita. A autora também destaca a importância de avaliar a qualidade dos argumentos,

[...] se os dados, fatos, exemplos, etc., utilizados são verdadeiros, se podem ser confirmados quando se observa o universo a que se referem. Se cada argumento é relevante para a tese que o autor propõe (Costa, 1994, p. 76).

A faceta conversacional da argumentação é explorada apenas quando a argumentação é voltada para a persuasão do leitor, como é o caso do texto publicitário e discurso político. Entretanto, essa outra faceta da argumentação é abordada somente como uma escolha consciente de argumentos mais fortes naquele campo, como, por exemplo, argumentos que vão de encontro com as crenças do auditório, conferindo assim maior força aos argumentos. E apesar dessas diferenças, a autora propõe a formulação de esquemas similares aos adotados na “faceta lógica” da argumentação.

Este estudo apresenta uma evolução em relação ao exposto anteriormente. Embora preceda a publicação dos PCN, é possível observar que a autora salienta a importância de o aluno estar preparado para assumir um posicionamento, levando em conta não só a eficácia lógica dos argumentos, mas também a quem ela é direcionada. No entanto, assim como o trabalho anterior, as produções tem objetivo puramente didático e não garante espaço para interação e oralidade.

4.2. PERSPECTIVA RETÓRICA

Os trabalhos que serão analisados nesta seção apresentam mudanças consideráveis em relação aos inseridos em uma perspectiva lógica. Um dos motivos dessas mudanças é a adoção de uma outra perspectiva de argumentação, contudo, essa mudança não se dá por acaso. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 e 1998 – respectivamente, PCN de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries –, o educando passa a ter, ou ao menos deveria, um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, ele “[...] é o

sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento” (Brasil, 1998, p.22). Para assumir esse papel de sujeito ativo, o educando precisa desenvolver sua capacidade de expressão – ler, escrever, escutar e falar nos mais diversos campos de atuação –, assumindo um posicionamento crítico em relação ao discurso do outro. Dessa forma, era esperado que os trabalhos convergissem para uma perspectiva de argumentação que siga esse caminho.

Tendo em vista que o trabalho se trata de uma dissertação de mestrado, naturalmente, o número de pontos abordados pelo autor é muito maior do que os estudos que foram expostos anteriormente. Com o intuito de propiciar situações em que o educando possa assumir uma postura persuasiva frente ao seu adversário, Pessoa (2002) direciona o seu trabalho para a leitura de textos argumentativos cujo foco é a observação sistemática de esquemas de construção de argumentação e de produção textual. À luz dos *esquemas argumentativos* de Perelman & Tyteca (1996) e da noção de *argumentatividade em stricto sensu* de Koch (1984), o autor defende que sua pretensão é

[...] ajudar os alunos a perceberem o uso argumentativo da linguagem que constantemente é feito; que a adesão ou a rejeição deles à tese defendida podem (e às vezes devem) ser sustentadas com argumentos; que assim como podem ler a argumentação de outrem, eles também podem elaborar a sua argumentação, conforme sua capacidade (Pessoa, 2002, p. 3).

O professor assume o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem da argumentação, sendo esta “[...] um processo de formação de opinião, de sua defesa, com o intuito de convencer ou persuadir o interlocutor” (Pessoa, 2002, p. 2).

O trabalho proposto em uma turma de 18 alunos com idade entre 16 e 18 anos em um colégio da zona rural do município de Canelinha/SC é o desdobramento de um trabalho realizado pelo mesmo pesquisador, onde foram trabalhados aspectos relacionados às condições de produção do texto jornalístico. Desta maneira, a proposta apresentada pelo autor de trabalhar a argumentação em textos jornalísticos não contempla a conceituação deste gênero.

Para alcançar o objetivo de tornar o processo de argumentação um processo mais consciente, inicialmente o autor propõe a leitura e análise argumentativa de textos jornalísticos, além de oportunizar a discussão sobre os temas abordados nos textos.

Posteriormente, um momento de produção textual em sala, onde, após as leituras, análises e discussões, os educandos possam formular e defender sua própria tese em relação ao tema discutido. Após isso, os textos são recolhidos e analisados no que diz respeito aos argumentos escolhidos e sua adaptação, conforme o autor, às situações de interlocução. A partir dessa análise, é proposto uma

[...] metodologia de intervenção pedagógica no ensino de língua portuguesa que conceba as seguintes atividades com linguagem como sequências e partes de um processo: leitura de textos jornalísticos → discussão do assunto → análise da argumentação → produção de textos argumentativos (Pessoa, 2002, p. 82).

Embora conceda grande importância a interação no processo de ensino-aprendizagem de argumentação e oportunize o trabalho com a oralidade por meio de discussões realizadas após a análise de textos, o fato das produções textuais não possuírem um objeto para além do didático pode ser um fator desmotivador para os discentes, por mais que se possa estabelecer um interlocutor virtual ao qual a produção será direcionada.

Com um salto temporal de mais de dez anos, o estudo de Martins; Santos (2018) aborda o desenvolvimento da capacidade de argumentação a partir do uso do Whatsapp. Com base nos pressupostos teóricos de Perelman & Tyteca (2005) e Leitão (2011) acerca das estratégias argumentativas, o autor apresenta uma proposta de atividade pedagógica direcionada a 21 educandos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio técnico integrado na disciplina de Língua Portuguesa, caracterizando o espaço de escrita online oferecido pelas mídias digitais enquanto um espaço fecundo para o desenvolvimento da argumentação, um espaço que incentiva os alunos a discutir, se posicionar de maneira crítica e defender esse posicionamento através de argumentos.

Após os estudantes escolherem o Whatsapp em detrimento do Facebook, Youtube e Messenger, foi criado um grupo com os participantes. Nesse grupo foram compartilhados *links* com textos, vídeos e imagens sobre o tema discutido: “A reforma do Ensino Médio pela MP 746/2016”. Em seguida, os participantes compartilhavam o seu posicionamento acerca da problemática apresentada e o defendiam por meio de argumentos.

A proposta didática apresentada pelo autor tem diversos pontos positivos que merecem ser destacados: faz uso de um ambiente digital no qual os alunos já estão

habituaados e, dado o caráter instantâneo das mensagens, proporciona uma dinamicidade na exposição e defesa dos pontos de vista (ou ataque ao posicionamento do outro); estimula o debate e atribui ao aluno um papel ativo, colocando-o sob a pressão do discurso do outro; a partir dos links, promove uma atividade de estudo em textos-base. Contudo, tendo em vista as possibilidades que o Whatsapp oferece, ferramentas como mensagens de voz, emojis e GIFS poderiam ser exploradas a fim de trabalhar a oralidade, no caso do envio de áudios, e, a partir dos emojis e GIFS, demonstrar como estes contribuem para a construção da argumentação – obviamente, a não abordagem desses aspectos passa pelo escopo da pesquisa. Outro ponto que merece destaque é a não promoção de um momento onde os educandos pudessem analisar o processo de construção de argumentos a fim de refletir acerca dos argumentos que utilizam em suas próprias deliberações.

Por fim, França; Ferreira (2022), à luz dos postulados teóricos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), Fiorin (2015) e Koch e Elias (2016), apresentam uma proposta de trabalho com o gênero artigo de opinião, a partir de uma sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), com o objetivo de desenvolver as capacidades argumentativas dos alunos do 8º ano de uma escola de ensino fundamental do município de Crato/CE. A proposta (oficina) foi aplicada durante a pandemia de COVID-19 com encontros realizados de forma remota através da plataforma *Google Meet*.

Diferentemente dos trabalhos analisados até então, este tem como referência não só os PCN, mas também a BNCC, sendo assim, o trabalho com a argumentação, tendo em vista o desenvolvimento da criticidade, da capacidade de opinar e defender seu ponto de vista, é essencial para, conforme a autora, a formação de sujeitos instrumentalizados para o exercício sociopolítico da cidadania. Isto posto, a argumentação se configura como letramento social – o ensino-aprendizagem da argumentação se torna fundamental “[...] para a atuação e a inserção dos sujeitos em diversas práticas sociodiscursivas” (França; Ferreira, 2022, p. 86). Os autores destacam ainda que

[...] inserir os alunos em práticas discursivas de argumentação favorece o aprimoramento do pensamento crítico, uma vez que estimula os educandos a analisarem a fala do outro de forma intencional, concordando ou discordando das teses apresentadas (França; Ferreira, 2022, p. 87).

Logo, a sequência didática proposta neste trabalho tem como objetivo criar situações reais

de comunicação e interação.

Deste modo, o plano de ensino da oficina proposta pelos autores é o seguinte:

Figura 2 – Sequência didática proposta por França e Ferreira

Ano: 8º (EF) Tempo estimado: 15h/a		
Objetivos	Metodologia	Recursos
<ul style="list-style-type: none">• Levar o discente a desenvolver competências e habilidades discursivas de argumentação;• Desenvolver a produção textual e a leitura crítica e reflexiva a partir da análise e escrita de textos;• Levar o aluno a apropriar-se do gênero artigo de opinião;• Ampliar a participação dos discentes nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião na esfera midiática;• Ampliar as competências referentes à autonomia e ao pensamento crítico;• Analisar diferenças e semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes.	<ul style="list-style-type: none">• Aulas expositivas e dialogadas;• Júri simulado;• Reescrita;• Retextualização.	<ul style="list-style-type: none">• <i>Notebook</i>;• <i>Google meet</i>;• <i>Slide</i>;• Vídeos no canal <i>YouTube</i>.

Fonte: Adaptado de França e Ferreira (2022, p. 90).

Essa sequência didática é dividida em cinco etapas: **1.** Apresentação da situação e produção inicial (os educandos devem produzir um texto do gênero artigo de opinião para que o professor possa identificar seu conhecimento prévio e possíveis dificuldades); **2.** Apresentação do artigo de opinião – 3h/a; **3.** Módulo I: estrutura composicional do artigo de opinião – 3h/a; **4.** Módulo II: elementos constitutivos da argumentação: formulação de tese e uso de argumentos – 3h/a; **5.** Módulo III: operadores argumentativos – 3h/a; **6.** Produção final: estratégias para a revisão e a reescrita da produção inicial – 3h/a.

Embora o contexto pandêmico e o isolamento social exigissem o uso de ambientes virtuais para a realização da oficina, o trabalho proposto pelos autores é bastante abrangente. Além de promover a leitura, análise e produção de textos argumentativos, levar o educando a apropriar-se de um gênero da ordem do argumentar, apresentar elementos constitutivos da argumentação e operadores argumentativos – propondo práticas diversas e atividades convidativas, ainda mais na modalidade remota –, proporciona espaços onde o aluno pode trabalhar a oralidade e exercer um papel ativo quanto ao seu posicionamento e ao discurso do outro. Ademais, propõe a criação de um blog onde as produções dos discentes seriam publicadas, ou seja, abre espaço para uma interação social real e atribui um objetivo às produções.

4.3. PERSPECTIVA SEMIOLINGUÍSTICA

Assim como outros estudos posteriores à publicação dos PCN, o trabalho de Giering (2003) objetiva propor um dos caminhos possíveis para que o aluno assumira um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, lança mão do postulado do quadro teórico construído por Charaudeau (1992, 1998, 2001, 2001b) e com isso a argumentação é caracterizada enquanto uma

[...] prática social na qual o sujeito que argumenta se encontra restringido pelos dados da situação de comunicação a que se subordina e, ao mesmo tempo, dispõe de uma margem de manobra que lhe permite realizar seu próprio projeto de fala e trabalhar estratégias (Giering, 2003, p. 215).

Segundo a autora, a escolha pela Semiologia se justifica pois permite trabalhar a argumentação levando em conta a situação de comunicação, a intenção comunicativa e os interlocutores, promovendo um rompimento com o que era proposto nos livros didáticos à época. Vale ressaltar que a autora apresenta alguns pressupostos teóricos que julga importantes para nortear o professor durante o ensino de argumentação:

Quadro 3 – Pressupostos teóricos norteadores elencados por Giering

1. A argumentação envolve um propósito sobre o mundo cuja legitimidade é questionada por alguém.
2. O sujeito argumentador necessita conduzir o sujeito-alvo a um mesmo quadro de questionamento.
3. O argumentador é levado a uma tripla atividade: problematizar, elucidar e provar.
4. Na atividade argumentativa, o sujeito argumentador busca, ao mesmo tempo, a racionalidade e a influência sobre o outro, numa situação comunicativa específica.
5. Não é possível referir-se à existência de uma maneira ideal de argumentar.
6. A validação de uma argumentação varia conforme o domínio de avaliação considerado: da verdade, do estético, do ético, do hedônico, do pragmático.
7. Não é possível reduzir a argumentação a sua parte explícita.
8. O dispositivo argumentativo levando em conta os tipos de configuração do texto

argumentativo, não prevê a forma particular que tomará uma argumentação, ela depende da situação de comunicação.

9. A argumentação não se restringe a um único gênero discursivo.

Fonte: Adaptado de Giering (2003, p. 216-218).

Com relação a prática argumentativa em sala de aula, a autora organiza ações que considera necessárias para o trabalho com a argumentação na escola:

Quadro 4 – Ações para o ensino de argumentação reunidas por Giering

1. Desenvolver a sensibilidade de mestres e alunos para a “competência situacional”, ou seja, a aptidão de construção do discurso em função da necessidade de expressão num determinado contexto.

2. Enfoque na situação de comunicação, ou seja, observar: a) a finalidade do ato de comunicação (por que se fala); b) a identidade dos parceiros da troca (quem fala a quem, considerando os estatutos e os lugares que os parceiros devem ocupar; c) o tema (sobre o que se fala); d) objeto de troca; e) as circunstâncias que constituem os dados materiais do quadro de troca (monolocutiva, interlocutiva).

3. É necessário aliar a competência situacional e discursiva.

4. Deve-se ter como enfoque o julgamento da validade dos argumentos a partir do domínio estético e ético.

Fonte: Adaptado de Giering (2003, p. 220-224).

Destaca-se ainda que o educando deve se atentar às formas de composição do texto argumentativo: elementos paratextuais, organização das partes e o vínculo entre elas; construção gramatical, emprego de diferentes tipos de construção, das marcas lógicas, dos operadores, da anáfora, etc.; uso do léxico adequado à situação.

Apesar de, ao assumir o postulado teórico de Charaudeau e optar pela Semiologia, alinhar sua proposta ao que preconiza os PCN, o estudo deixa de lado o trabalho com a oralidade, o que não é um reflexo do seu ano de publicação, visto que trabalhos posteriores já analisados aqui apresentaram a mesma lacuna. Possibilitar o trabalho com a argumentação na oralidade é de suma importância para o desenvolvimento da competência argumentativa do discente, afinal, é uma das situações argumentativas

mais recorrentes em seu cotidiano.

Bem como o estudo supracitado, Silva (2008) adota os postulados teóricos de Charaudeau acerca da argumentação. Contudo, tem como enfoque a produção de textos argumentativos.

Neste estudo, a interação também é vista como um elemento fundamental para o ensino-aprendizagem de argumentação, principalmente, dado o objetivo do trabalho de atribuir ao aluno um papel ativo. A importância conferida a interação se dá também pela perspectiva de texto adotada, à luz de Koch (2002, 2003, 2004, 2005 e 2006), Koch & Elias (2006) e Beaugrande (1997), onde os sentidos são produzidos em um momento de interação entre interlocutores.

A autora ressalta ainda que a tarefa de produzir textos argumentativos não pode se restringir à produção de dissertações, uma vez que a argumentação se faz presente em outros campos de atuação, como, por exemplo, no discurso político, publicitário e jornalístico. Após um levantamento de atividades de produção de textos argumentativos presentes em livros didáticos do Ensino Médio, a autora apresenta, a fim de tornar os educandos capazes de identificar os argumentos do outro e defender as suas próprias teses – ao oportunizar o contato com diferentes práticas sociais (mesmo que essas sejam simuladas) –, uma proposta de ensino-aprendizagem de argumentação a partir do gênero artigo de opinião.

A proposta é dividida em duas fases, sendo a primeira voltada para o (re)conhecimento e apropriação do gênero artigo de opinião, tanto à nível de elementos que o caracterizam quanto do tipo textual argumentativo neste gênero – a autora adota a distinção, proposta por Marcuschi (2005), entre tipo e gênero textual, onde, diferentemente dos gêneros (textos concretos), os tipos textuais “[...] servem como seqüências norteadoras que dão sustentação para os gêneros [...]” (Silva, 2018, p. 35). Já a segunda fase é direcionada para a produção escrita, seus aspectos contextuais e, no que tange à argumentação, o seu modo de organização.

Figura 3 – Etapas da proposta pedagógica de Silva

Movimento 1: <i>Leitura do artigo de opinião</i>		Movimento 2: <i>Produção escrita</i>	
<i>Etapa 1</i>	<i>Etapa 2</i>	<i>Etapa 1</i>	<i>Etapa 2</i>
Análise de elementos constitutivos do gênero: <ul style="list-style-type: none"> • Título; • Autor; • Suporte; • Conteúdo temático; • Composição; • Estilo. (Bakhtin)	Análise do tipo textual argumentativo no gênero artigo de opinião: <ul style="list-style-type: none"> • Proposta; • Posição diante da argumentação; • Desenvolvimento da proposição; • desenvolvimento da persuasão. (Charaudeau)	O gênero artigo de opinião - aspectos contextuais: <ul style="list-style-type: none"> • Determinação do tema; • Pesquisa sobre o tema; • Produção do gênero textual artigo de opinião; Composição Estilo Conteúdo temático Propósito comunicativo Suporte	O tipo textual argumentativo na produção do artigo de opinião: modo de organização: <ul style="list-style-type: none"> • Definir a proposta; • Definir a posição diante da própria argumentação; • Desenvolver a proposição; • Desenvolver a persuasão.

Fonte: Adaptado de Silva (2008, p. 110).

O gênero artigo de opinião se mostra um campo fecundo para o trabalho com a argumentação, visto que, apesar de ser dotado de características próprias, estas podem se apresentar de variadas formas à medida que o gênero circula em veículos diversos (sites de notícias, blogs, redes sociais, etc.) e tende a se adaptar a esses suportes, onde o leque de estratégias argumentativas vai além do que a superfície do texto oferece – se veiculado, por exemplo, no Twitter, pode acompanhar um vídeo ou uma imagem que, mediante o uso de ferramentas como a *hashtag* associada a um tópico que está alta, pode ter um alcance ainda maior. Todavia, como era esperado, dado o ano de produção do estudo, a autora não explora essa possibilidade. Não explora também a oralidade, apesar de não a desconsiderar, o que também é justificável, dado o escopo do trabalho. Outro ponto importante é que as etapas concernentes a análise e produção do tipo textual argumentativo no artigo de opinião poderiam oferecer maior subsídio teórico no que se refere a argumentação (elementos constitutivos da argumentação, uma tipologia argumentativa mínima, etc.). No mais, vale destacar que a autora, indo ao encontro das orientações dos PCN, sugere a criação de um jornal da escola onde as produções textuais seriam publicadas, atribuindo assim uma finalidade para as atividades propostas.

4.4. PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

Dentre os estudos selecionados, o trabalho de Xavier; Siqueira (2018) foi o único a adotar uma perspectiva sociointeracionista. As autoras, ao lançarem mão dos postulados teóricos de Charaudeau e Maingueneau, onde a argumentação é “[...] uma atividade que visa a intervir sobre a opinião, a atitude, e mesmo sobre o comportamento de qualquer indivíduo[...]” (Xavier; Siqueira, 2018, p. 73 apud Charaudeau & Maingueneau, 2004, p. 52) mediante o discurso, assumem que a atividade argumentativa

[...] depende das representações socioculturais compartilhadas pelos membros de um determinado grupo, seja pela experiência ou pelo conhecimento. O engajamento do sujeito argumentante em face dessa verdade depende do olhar do outro (seu interlocutor) (Xavier; Siqueira, 2018, p. 74).

A partir do momento que a argumentação é vista como uma prática social – diretamente influenciada pela situação de comunicação em que está inserida, da sua tematização e da intencionalidade do argumentador –, a interação se torna essencial para a argumentação e não existe uma única e ideal forma de realizá-la. Para que a argumentação aconteça, as autoras ressaltam, à luz de Charaudeau (2009), a necessidade de haver uma tese (proposta sobre o mundo), um *sujeito argumentante* – exerce uma tripla atividade cognitiva: *problematizar uma certa asserção; elucidar a questão; provar a sua tese* – e um *sujeito-alvo*. E, para além dos gêneros que possuem uma finalidade argumentativa, as autoras ressaltam, à luz de Ducrot (1998), que a argumentatividade está inscrita na própria língua.

A proposta das autoras tem como objetivo ser uma alternativa de ensino-aprendizagem de argumentação que vá além da preparação para a redação exigida no ENEM e, a partir do trabalho com gêneros orais e textos verbo-visuais presentes na mídia, formar sujeitos críticos – destaca-se a importância de desenvolver a capacidade oral dos discentes da educação básica, sobretudo para situações que exigem maior formalidade e, para tal, o gênero debate é apontado como um espaço que pode oportunizar aos educandos esse desenvolvimento.

Enquanto desdobramento do projeto “Ponto de Vista”, realizado no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro com alunos do Ensino médio e voltado para leitura, análise e produção de gêneros predominantemente argumentativos, as autoras trabalham a

argumentação com grupos de Iniciação Científica Júnior com foco na oralidade e na verbo-visualidade. O trabalho com a oralidade visa não só o desenvolvimento da competência argumentativa, mas também a comunicativa como um todo, frisando, conforme os PCN, a importância de “[...] saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas” (Brasil, 1998, p. 69). Para isso, houve a criação da “Sociedade de Debates”, onde os educandos podem desenvolver a competência argumentativa (capacidade de elaborar e defender seu ponto de vista; ouvir as teses dos outros; elaborar argumentos e contra-argumentos) e comunicativa (articular as ideias; aperfeiçoar a fala em público; etc.), além de oportunizar situações concretas de interação. Para a organização dos debates, as autoras adotaram o padrão do Parlamento Britânico: **1.** Os temas, podendo pertencer a qualquer área de estudo, são definidos antecipadamente pelos alunos para que tenham tempo para pesquisar, reunir informações e construir seus argumentos contra ou a favor da moção – os membros das bancadas só devem ser avisados se irão argumentar favoravelmente ou contrariamente à moção minutos antes do debate; **2.** Quatro duplas de debatedores discutem a moção apresentada no dia do debate; **3.** O debate começa pela bancada de defesa e segue com a bancada de oposição, onde cada debatedor terá até sete minutos; **4.** O primeiro debatedor deve interpretar a moção e o último debatedor de cada bancada deve resumir os argumentos que foram apresentados pela sua bancada; **5.** A avaliação é realizada por dois ou três juízes, e é importante que esse papel seja atribuído ao professor ou a um aluno com maior experiência em debates, a fim de julgar a

[...] apresentação de argumentos acompanhados de referência, a oratória, a linha de raciocínio, a capacidade de responder as perguntas feitas e de refutar os argumentos da bancada oposta e, finalmente, de seguir as regras estabelecidas pelo modelo (Xavier; Siqueira, 2018, p. 82);

A seguir, em: **6.** Ao final do debate, os juízes declaram o melhor debatedor individual e a melhor dupla. Vale ressaltar que o *feedback* individual deve ser apresentado para todos os debatedores.

Já no projeto de Iniciação Científica Júnior “Argumentação in foco: análise de textos verbo-visuais presentes na mídia”, as autoras objetivam que os discentes:

Quadro 5 – Objetivos do projeto proposto por Xavier e Siqueira

1. Reconheçam que a argumentatividade está inscrita na própria língua e, mesmo quando narramos ou descrevemos, em maior ou menor grau, fazemos uso de estratégias argumentativas;
2. Compreendam que a argumentação pode aparecer em diferentes gêneros discursivos;
3. Reconheçam que, em um texto verbo-visual, os sentidos emergem das relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e a visual;
4. Identifiquem os recursos linguístico-discursivos e as estratégias da argumentação presentes em diferentes gêneros da instância midiática.

Fonte: Adaptado de Xavier e Siqueira (2018, p. 86).

As autoras salientam ainda que a leitura dos textos multimodais precisa ser exercitada, visto que a tecnologia está em constante desenvolvimento e está presente no dia a dia do discente. Para atingir os objetivos supracitados, inicialmente, os discentes devem ler e discutir textos teóricos que abordam a argumentação em gêneros midiáticos, como, por exemplo, os textos publicitários, charges e tirinhas (argumentos implícitos; pressupostos e subentendidos; estratégias de captação; etc.). Após essa etapa, os alunos, juntamente com o professor, selecionam um tema e buscam textos verbo-visuais presentes na mídia e que tenham relação com o tema escolhido. Tendo sido feita a seleção, os educandos devem analisar os textos e, a partir dos elementos verbais e/ou visuais, destacar se os textos assumem uma postura contrária ou a favor da temática.

Em contrapartida aos estudos analisados anteriormente, Xavier e Siqueira propõem práticas pedagógicas mais completas para o ensino de argumentação. Além da interação ser central para o ensino-aprendizagem de argumentação, as práticas propostas não se restringem à análise e produção de textos da ordem do argumentar. Além das análises, as autoras estimulam a oralidade por meio da promoção de debates, visando assim o desenvolvimento da capacidade comunicativa e argumentativa do educando, além de atribuir a ele um papel ativo na prática argumentativa. E mesmo as práticas de leitura, análise e produção textual são profícuas, uma vez que, além de antecedida por materiais teóricos que abordam a argumentação, trabalha textos multimodais, o que possibilita o contato com textos onde os sentidos são produzidos a partir da relação texto-imagem e dos elementos extralinguísticos, o que é cada vez mais importante em um mundo,

conforme a autora, mais imagético e tecnológico.

Por fim, é importante evidenciar a promoção de atividades de pesquisa e estudo de textos-base para a análise e construção de argumentos. Essas atividades são fulcrais para que o discente possa atingir uma autonomia individual e desenvolva a sua criticidade.

4.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das análises comparativas dos estudos selecionados é possível observar que a perspectiva lógica, adotada nos trabalhos datados de 1988 e 1994, dá lugar a perspectivas que consideram o ensino-aprendizagem de argumentação enquanto um processo que vai além da análise de esquemas lógicos e da produção de textos construídos a partir de esquemas pré-estabelecidos. Dentre as perspectivas adotadas, destaca-se a predominância da retórica para o trabalho com os gêneros do campo jornalístico-midiático, principalmente no que diz respeito aos postulados de Perelman e Olbrechts-Tyteca.

Para além da perspectiva de argumentação adotada, as análises mostram que o período em que os estudos foram realizados – anteriores ou posteriores aos PCN e BNCC – também exerce influência sobre as propostas de ensino-aprendizagem de argumentação apresentadas. Entretanto, apesar das diferentes perspectivas e formas de se propor o ensino de argumentação, os autores partem de uma coisa em comum: trabalhar a argumentação a partir de um gênero da ordem do argumentar. E vale destacar que, após a publicação dos PCN, o trabalho com o gênero artigo de opinião se torna recorrente, sendo recorrentemente atrelado a outros gêneros do campo jornalístico-midiático.

Os trabalhos construídos à luz de uma perspectiva lógica propõem o ensino-aprendizagem de argumentação a partir da análise textual, com o objetivo de identificar os esquemas argumentativos utilizados (tese e argumentos utilizados para sustentá-la; esquemas de contra-argumentação; etc.) e avaliá-los quanto a sua qualidade. Posteriormente, levando em conta o que foi observado na etapa de análise textual, o educando é orientado a produzir texto autoral – vale ressaltar que o trabalho de Costa (1994), apesar de estar inserido em uma perspectiva lógica, salienta a importância de analisar a força dos argumentos em relação ao seu contexto, contudo reitera que as análises devem ser feitas a partir de modelos análogos aos utilizados na etapa identificação e análise

dos esquemas argumentativos. Dessa forma, as propostas se restringem ao texto e não promovem o trabalho com a oralidade e muito menos fomentam situações reais de interação.

Já os estudos inseridos em uma perspectiva retórica, além de promover práticas de leitura, análise e produção de textos argumentativos, promovem também um espaço para discussão desses textos. Diferentemente do que pôde ser observado nos trabalhos inseridos em uma perspectiva lógica, as propostas de análise textual já não objetivam a identificação de esquemas argumentativos bem definidos, uma vez que o objetivo passa a ser, a partir da leitura, discussão de textos da ordem do argumentar e análise das estratégias argumentativas empregadas, desenvolver a capacidade do discente de produzir textos argumentativos – formular uma tese, construir argumentos para sustentá-la e, caso sua tese seja atacada, construir contra-argumentos – e fomentar o pensamento crítico. Além disso, os estudos que assumem uma perspectiva retórica apresentam práticas que privilegiam a interação e a oralidade, logo, o aluno tem a oportunidade de vivenciar uma situação real de interação, favorecendo assim a união entre os aspectos teóricos trabalhados e a prática argumentativa. Por último, vale sublinhar a promoção de práticas que fazem uso de ambientes virtuais e que promovem o trabalho com texto multimodais, como é o caso do trabalho de Martins; Santos (2018), onde os alunos têm acesso a *links* para textos, vídeos e imagens em um grupo de WhatsApp criado para a turma, além de, nesse mesmo grupo, compartilhar o seu posicionamento acerca de um tema controverso.

Assim como os estudos mencionados anteriormente, os trabalhos inseridos em uma perspectiva semiolinguística propõem práticas que intentam o desenvolvimento da capacidade de identificar e analisar as estratégias argumentativas empregadas. No entanto, dão maior atenção ao que deve ser observado na situação de comunicação – sobre o que se fala; quem fala e para quem fala; qual a finalidade da comunicação –, já que a argumentação não acontece unicamente a partir da apresentação de argumentos para defender uma tese, ou seja, a maneira como se compõe o texto e escolhe os argumentos é influenciada pela situação de comunicação. Entretanto, apesar de, à luz de Charaudeau (2008), considerar que a argumentação se manifesta tanto na escrita quanto na oralidade e ter os PCN como uma das bases para organizar as suas práticas, estas não oferecem espaço para que a argumentação seja observada e trabalhada na oralidade – é importante destacar

que no trabalho de Giering (2003) isso é proposital, visto que o foco é a argumentação escrita –, não permitindo assim que o aluno interaja com o discurso do outro e assumam um papel ativo em uma situação concreta de interação.

Por fim, dentre os oito estudos analisados, o que adotou uma perspectiva sociointeracionista apresentou a proposta de ensino-aprendizagem de argumentação mais completa. Bem como os trabalhos enquadrados em uma perspectiva semiolinguística, as propostas de Xavier; Siqueira (2018) salientam a importância da situação de comunicação na atividade argumentativa – evidencia a importância dos elementos extralinguísticos – e destaca, em consonância com os PCN, a necessidade de trabalhar a argumentação de maneira escrita e oral. Porém, diferentemente dos outros trabalhos, as propostas apresentadas pelas autoras abrangem a oralidade, propiciam situações efetivas de interação e, ao propor a análise de textos, prioriza os verbo-visuais, colocando o educando frente a textos que circulam em seu dia a dia. As propostas de análise textual são bastante abrangentes, visto que além de fazer com que os alunos possam identificar os recursos linguístico-discursivos e as estratégias argumentativas utilizadas em diferentes textos verbo-visuais e gêneros do campo jornalístico-midiático (revistas, capas de jornal, textos publicitários, etc.), possibilita que ele coloque isso em prática através da realização de debates – vale evidenciar que dentre as atividades realizadas antes do debate, os discentes são incentivados a realizar pesquisas para embasar a construção dos seus argumentos e a promoção dessas atividades é de grande valia para a conquistar a autonomia individual e desenvolver a criticidade –, o que é crucial para que o trabalho com a argumentação promova a formação de cidadãos críticos e autônomos, além de, obviamente, desenvolver a capacidade oral dos alunos.

Tendo em vista a argumentação enquanto uma prática social de linguagem, o seu ensino, conforme Grácio (2010), deve compreender não só o desenvolvimento das competências de leitura do educando, como também a capacidade de, a partir do seu posicionamento em relação a um assunto controverso, interagir com o discurso do outro, ou seja, ele deve ser capaz de deliberar. Dessa forma, ao propor práticas pedagógicas relativas ao ensino de argumentação, é necessário contemplar algumas atividades que são de suma importância para um trabalho com a argumentação que visa a formação de sujeitos autônomos e críticos. A promoção de atividades de leitura e análise de textos de

diversos gêneros da ordem do argumentar é de grande valia para o desenvolvimento da capacidade do educando de identificar como a situação argumentativa é construída – sobre o que se fala; quem fala e para quem fala; qual a finalidade –, quais argumentos e estratégias argumentativas são utilizados – pode-se, por exemplo, partir da tipologia perelmaniana, analisar os argumentos identificados no texto trabalhado. Contudo, essa etapa deve ser precedida por um trabalho com o/os gênero(s) escolhidos, para que assim os alunos não se deparem com um gênero com o qual nunca tiveram um contato. Cabe ainda ressaltar que, dado o contexto atual onde os alunos estão em constante contato com a tecnologia, o desenvolvimento contínuo desta em tempos de pós-verdade, é de suma importância que o ensino-aprendizagem de argumentação seja realizado a partir de gêneros recorrentes no cotidiano dos educandos, como é o caso dos textos multissemióticos que circulam nas redes sociais. Quanto à produção textual, ela é uma etapa muito importante pois dá a oportunidade que, através da leitura e análise, o discente possa, de maneira consciente, tomar uma posição, seja ela favorável ou contrária, e sustentá-la com argumentos.

A etapa de leitura, análise e produção textual possibilita que o discente observe os textos de uma maneira diferente no que diz respeito à argumentação. Sabendo-se da sua presença em todos os textos mesmo quando não objetivam a persuasão, o educando é capaz de projetar um olhar mais aguçado, dando atenção ao que está implícito no texto, quem o produz e qual o seu contexto de produção. Após essa etapa, já minimamente instrumentalizado, o discente precisa ser colocado em uma situação onde seja necessário que ele assuma um papel ativo e atue sob a pressão do discurso do outro – é interessante que isso aconteça face a face. A promoção de debates é uma boa oportunidade para o aluno colocar em prática o que foi trabalhado nas análises textuais, exercitando não só sua capacidade de apresentar argumentos e contra-argumentos perante uma questão polêmica, como também a capacidade de sustentar sua tese em uma situação “menos estável” que o texto, visto seu caráter oral – pode-se promover atividades de pesquisa que sirvam como planejamento para o debate, como, por exemplo, um estudo de textos-base para preparar os participantes tanto quanto ao tema como também para construção dos argumentos. Oferecer um ensino regular de argumentação e possibilitar que o educando assuma um papel ativo, vivencie o confronto de teses, a troca de turnos, uma situação onde ele possa

colocar em prática o que foi trabalhado durante as atividades com textos é fundamental para que o aluno desenvolva suas capacidades argumentativas e, como defende Azevedo *et al.* (2023), seja capaz de assumir e sustentar um posicionamento perante situações polarizadas com as quais ele possa se deparar nos mais diversos campos de atuação, para além do âmbito escolar.

5. CONCLUSÕES

Esta pesquisa buscou, a partir da sistematização de práticas pedagógicas relativas ao ensino de argumentação reunidas através de um levantamento bibliográfico, destacar práticas que favoreçam um ensino de argumentação como uma prática social de linguagem. A partir das análises foi possível verificar como os documentos norteadores (PCN e BNCC) influenciam na perspectiva teórica adotada e na construção das propostas de ensino de argumentação apresentadas. Enquanto os estudos anteriores aos PCN optam por uma perspectiva lógica e centram as práticas pedagógicas na identificação e avaliação de esquemas argumentativos em textos da ordem do argumentar, os trabalhos posteriores à sua publicação adotam perspectivas diversas, apesar da preponderância da retórica, e atribuem maior importância a produção de textos argumentativos, contemplando assim não só o desenvolvimento da capacidade de identificar e analisar estratégias argumentativas, mas também de colocar isso em prática a partir da formulação de uma tese e da defesa desta por meio de argumentos. Mesmo que, como mencionado anteriormente, a publicação dos PCN tenha surtido um efeito positivo nas práticas pedagógicas posteriores a ela, alguns estudos, apesar de salientarem a importância da interação no processo de desenvolvimento da criticidade e autonomia do discente, não propõem práticas que promovam a oralidade ou outra situação concreta de interação.

Outro ponto que pôde ser observado e merece destaque é o escasso número de práticas que utilizam textos multissemióticos para o ensino de argumentação, perdendo assim a oportunidade de explorar o vasto leque de possibilidades que os textos verbais oferecem. Dentre os oito estudos analisados, apenas Xavier; Siqueira (2018) apresentaram uma proposta de ensino-aprendizagem de argumentação suficientemente abrangente e que contemplasse desde a promoção de atividades concernentes à aquisição de técnicas argumentativas até a realização de atividades que colocam o aluno como

protagonista no processo de desenvolvimento das capacidades argumentativas.

Por fim, a sistematização de práticas pedagógicas relativas ao ensino de argumentação contribui para composição de novas práticas, uma vez que ela permite apontar e discutir as lacunas mais recorrentes nessas propostas e destacar aspectos que devem ser considerados na construção de práticas pedagógicas para o ensino de argumentação, principalmente se esse ensino tem como objetivo formar sujeitos críticos, com voz ativa e capazes de deliberar de uma maneira consciente nas mais diversas situações de comunicação.

6. PERSPECTIVAS DE FUTUROS TRABALHOS

As análises e resultados desta pesquisa deverão ser divulgados no 33º Encontro de Iniciação Científica (EIC) da UFS. Outro desdobramento possível a partir desta pesquisa é a construção de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de argumentação que contemplam as lacunas identificadas durante a análise do *corpus* desta pesquisa.

7. REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan De. **Organização de texto dissertativo-argumentativo em prosa: o que se percebe em dez anos de realização do ENEM?** *In: Leilane Ramos da Silva; Raquel Meister Ko. Freitag. (Org.). Linguagem, interação e sociedade - Diálogos sobre o ENEM. 1a. ed. João Pessoa: Editora CCTA, 2015, v. 1, p. 32-50.*
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan De; SANTOS, E. S. Múltiplas perspectivas para o ensino de argumentação na educação básica brasileira. *In: 10 Encontro Internacional de Formação de Professores/11 Fórum Permanente de Inovação Educacional, 2017, Aracaju. Anais [...], 2017. v. 10.*
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan De; SANTOS, M. F. ; CALHAU, S. P. J. ; LEAL, V. C. ; PIRIS, E. L. . **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos.** São Paulo: Pontes Editores, 2023.
- BARBISAN, L.; CAMINHA, H. M.; TEIXEIRA, T. M. Refutação e escola: da recepção argumentativa à produção refutativa. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 23, n. 4, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/17006>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of the text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society.** Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).** Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- COSTA, I. B. Prática de texto e argumentação. **Revista Letras**, Curitiba, v. 43, p. 71-81, 1994.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du sens et de l'expression.** Paris: Hachette, 1992.
- CHARAUDEAU, Patrick. L'argumentation em question. Argumenter: enjeux et pratiques. **Association Française de Enseignants de Français**, Paris, n. 123, 1998.
- CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social et de l'expression. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, n. 1, 2001, p. 7-22.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. *In: MARI, Hugo; MACHADO Ida Lúcia; MELLO, Renato (org.). Análise do discurso.* Fundamentos e

Práticas, Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001b. p. 23-37.

CHARAUDEAU, Patrick.; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 1. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2009.

DE FRANÇA, J. M. E. S.; FERREIRA, S. D. S. M. Só se aprende a fazer, fazendo! desenvolvendo as competências argumentativas dos discentes: o trabalho com o gênero textual artigo de opinião. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 84–99, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/28918>. Acesso em: 03 jul.2023.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (et colab.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

GIERING, M. E. Orientações para o trabalho de argumentação escrita na escola numa perspectiva semiolinguística. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 38, n. 3, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14066>. Acesso em: 3 jul. 2023.

GRÁCIO, A. R. **Para uma teoria geral da argumentação**: questões teóricas e propostas didáticas. 2010. 434 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação, área Semiótica da Comunicação). Universidade do Minho, 2010a.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, I. G. V. Produção e compreensão de textos: o enfoque da Linguística Textual. Conferência pronunciada no II Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicada ao Ensino, João Pessoa – PB. **Anais [...]**, UFPB, 08 a 10/09/2003.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. *In*: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. **Argumentação na escola: O conhecimento em construção**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011. p.13-46.

MARCUSCHI, L. A. (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: BEZERRA, M. A.; *et al.* (org.) **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINS, E. de C.; SANTOS, G. L. O desenvolvimento da capacidade de argumentação em mídias sociais digitais: o uso pedagógico do whatsapp. *ETD - Educação Temática Digital*, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 137–152, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647934>. Acesso em: 3 jul.2023.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Tradução: Maria E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PESSOA, M. A. Q. **Argumentação em sala de aula: leitura e produção textual a partir de textos jornalísticos**. 2002. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. 2. ed., Rio de Janeiro, Record, 1967. p 33.

SILVA, C. R. **Produção textual na escola: a argumentação em foco**. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VIDON, Luciano. **A proposta de redação do ENEM e a velha dissertação: uma relação problemática**. *Raído*, Dourados, v. 11, n. 25, p. 78-88, jul. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6465>. Acesso em: 01 ago. 2023.

XAVIER, G. R. S.; SIQUEIRA, S. R. Pensar por si e dizer o que pensa: o ensino da argumentação e a formação de sujeitos autônomos. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 9, v. 9,n. 1, p. 72-92, jan./abr. 2019.

8. OUTRAS ATIVIDADES

Durante a realização da pesquisa houveram atividades que colaboraram com o desenvolvimento deste trabalho. A atividade de extensão “Minicurso – Estudos diversificados em argumentação”, realizada de 24/08/2022 a 16/11/2022, foi bastante relevante para a realização da pesquisa, tendo em vista que proporcionou um maior contato com diversas teorias da argumentação, oferecendo assim uma base para a análise dos estudos que compuseram o *corpus* da pesquisa, dada a pluralidade de perspectivas de argumentação adotadas. Além disso, o 5º Seminário Internacional de Estudos do Discurso e da Argumentação (SEDiAr), realizado na PUC-SP de 18/04/2023 a 20/04/2023, foi de suma importância, visto que, através das mesas redondas, simpósios temáticos e sessões de comunicação livre, foi possível não só ampliar os conhecimentos teóricos acerca da argumentação, como também conhecer propostas diversas de ensino-aprendizagem de argumentação.