



CONCEPÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS DE PROFESSORES VOLTADAS AO ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO

Janis Joplin Silva Pereira¹

Isabel Cristina Michelan de Azevedo²

GT 1 – Educação de Crianças, Jovens e Adultos

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar os conceitos associados ao ensino da argumentação que sustentam a prática docente na educação básica. Assim, optamos por trabalhar com uma metodologia documental com base em duas dissertações, uma realizada em Sergipe e outra em Pernambuco, que discutem os impactos de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes. As análises reunidas neste estudo apontam que os professores possuem variadas concepções de linguagem e argumentação que guiam as ações em classe e também que são diversas as correntes identificadas por meio do exame das propostas didáticas. Destarte, os estudos em curso na iniciação científica em Letras, na UFS, indicam a necessidade ampliar as observações para outros espaços pedagógicos a fim de que possamos selecionar alternativas favoráveis à ampliação das competências argumentativas de estudantes matriculados no ensino fundamental e médio.

Palavras-chave: Concepções. Argumentação. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This work aims on investigating the concepts associated to the teaching of the argumentation that support the teaching practice in basic education. Thereby, we chose to work with a documentary methodology based on two papers, one held in Sergipe and another in Pernambuco, which discuss the impacts of pedagogical practices directed for the development of students' argumentative abilities. The analyzes gathered in this study show that teachers have different conceptions of language and argumentation that guide the actions in class and also that the currents identified through the examination of the didactic proposals are diverse. Thus, the ongoing studies in the scientific initiation in Languages at UFS indicate the necessity to enlarge the observations to other pedagogical spaces so that we can select alternatives that support the extension of the argumentative skills of students enrolled in elementary and secondary education.

Keywords: Teaching-learning Conceptions. Argumentation. Pedagogical Practices.

¹ Graduanda no curso de letras português da Universidade Federal de Sergipe. Participa como bolsista da UFS no Projeto de Pesquisa Formação de professores para o ensino da argumentação na educação básica. E-mail: <jjoplin@outlook.com.br>.

² Doutora, Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Formação de professores para o ensino da argumentação na educação básica. E-mail: <icmazevedo@hotmail.com>.



INTRODUÇÃO

A participação no projeto de pesquisa intitulado “Desenvolvimento de competências/capacidades discursivo-argumentativas de estudantes do ensino fundamental e médio”, desenvolvido entre os anos 2016/2017, que tinha como objetivo analisar práticas didático-pedagógicas voltadas à aprendizagem da competência argumentativa, incentivou-nos a dar continuidade à pesquisa dando enfoque, desta vez, às concepções de argumentação que decorrem das práticas dos professores realizadas na educação básica e registradas em dissertações acadêmicas. A partir deste objetivo principal, consideramos relevante estabelecer uma análise comparativa entre as concepções de linguagem e as práticas pedagógicas que permeiam o trabalho dos professores. Para tanto, buscamos esclarecer as concepções de argumentação, de linguagem e de práticas pedagógicas, para, em seguida, identificarmos quais concepções se destacam.

1 REVISÃO DA LITERATURA

1.1. O que é argumentação?

Há uma diferença significativa entre argumentação e argumentatividade (cf. GRÁCIO, 2015), entretanto, muitas vezes esses conceitos são tratados sem distinção ou de maneira confusa em livros didáticos (CRUZ et al., 2010) e em documentos oficiais (AZEVEDO; DAMASCENO, 2017), entre outros materiais. Assim, para este trabalho, entendemos ser relevante esclarecer a diferença entre argumentação e argumentatividade.

Segundo Grácio (2015), a argumentação ocorre em uma situação comunicativa específica, a qual se caracteriza pela existência de uma oposição entre discursos em uma situação de interação entre pelo menos dois argumentadores, pela alternância de turnos de palavra, polarizados em um assunto em questão, o que torna possível a progressão das ideias e a interdependência discursiva, ou seja, em que de algum modo o discurso de um é retomado e incorporado no discurso do outro. Assim, a argumentação, segundo esse autor, não pode ser reduzida à argumentatividade.

A argumentatividade é inerente aos discursos e pode ser focalizada em, pelo menos, três níveis: 1) como uma força projetiva inerente ao uso da língua (trata-se de ter foco na utilização das palavras, com vistas à sua relação com os *topoi*, os enunciados e o seu encadeamento por meio de conectores; 2) como uma força configurativa inerente ao discurso



(com foco na ação sobre outrem por meio das tematizações, ideias ou imagens esquematizadas, vinculadas ao modo de produzir o discurso, configuradoras de posicionamentos e produtoras de influência sobre aqueles a quem são dirigidas); 3) como uma força conclusiva ou ilativa que corresponde a processos de raciocínio postos em ação no discurso, como tipos e esquemas de raciocínio (GRÁCIO, 2013, p. 36-37).

Vemos, então, que a argumentatividade, tal como é considerada por Grácio, está associada a uma teorização da argumentação, desenvolvida pelos linguistas franceses Jean-Claude Anscombre e Oswald Ducrot, que procuravam explicar o funcionamento da língua, por isso consideravam principalmente os elementos composicionais. Os teóricos da argumentação na língua (ADL, do francês, *argumentation dans la langue*) concentraram-se sobre os elementos que servem para articular dois enunciados, as palavras vazias, chamadas de “conectores”, atribuindo-lhes uma valência argumentativa na medida em que são linguisticamente condicionadores da sequência do discurso. Isso quer dizer que a formulação linguística e os operadores argumentativos condicionam e tornam provável a sequência do discurso, por isso, segundo esses teóricos, a argumentação está na língua. Os desdobramentos mais recentes desta teoria centram-se na teoria dos blocos semânticos e valorizam essencialmente a noção de encadeamento discursivo (GRÁCIO, 2015).

Diferentemente, a teoria da argumentação tem entre seus expoentes Perelman, que procurou, fundamentado na *Retórica* de Aristóteles, criar uma lógica dos juízos de valor, uma lógica que pudesse fornecer critérios objetivos e universais para a aferição de valores. Tal esforço levou-o à conclusão de que não há uma lógica única e exclusiva aos juízos de valor, mas que, em todos os campos do conhecimento no qual ocorre controvérsia de opiniões – a filosofia, a moral, o direito etc. –, recorre-se a técnicas argumentativas (PACHECO, s/d, p. 7).

Diante desse quadro, consideramos ser necessário investigar a concepção de linguagem em circulação no meio educacional, para que possamos identificar qual delas foi mobilizada em cada trabalho.

1.2. Concepção de Linguagem

As concepções de linguagem estão sempre presentes em práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, mesmo que muitas vezes o professor não se dê conta disso. Para tentar identificá-las em nossa análise, achamos relevante esclarecer três concepções que



podem estar mobilizadas no trabalho docente. Entre as várias concepções de linguagem, destacamos a de Saussure, a de Bakhtin e a de Benveniste.

Saussure considera a língua como um sistema bem organizado, uma vez que, para esse teórico, a língua contempla um sistema de signos formados pela união do sentido (conceito, ideia, significado) e pela imagem acústica (impressão psíquica, significante). Ressalta ainda que esses dois elementos constitutivos do signo são interdependentes. Para esse autor, o estudo da linguagem comporta duas partes, uma tem por objeto a língua (*langue*) e outra, a fala (*parole*). A primeira é social em sua essência e a segunda reúne a parte individual da linguagem. Saussure (2006, p. 81 apud Macedo, 2009, p. 2) explica que “o laço que une o significante e o significado é arbitrário”, ou seja, para esse autor, considerado fundador da Linguística, a arbitrariedade do signo linguístico decorre do pensamento de que não há uma relação direta entre a ideia (significado) e a sequência de sons (significante).

Essa teoria do signo linguístico instigou novos estudos alinhados a essa proposta, bem como outros estudos que a partir dessas concepções encontraram outros modos de compreender a constituição da linguagem. Na perspectiva da multiplicação das ideias, podemos destacar o trabalho de Benveniste que, ao romper com as concepções racionalistas da língua, o estruturalismo saussuriano e o gerativismo chomskyano, incluiu as relações entre os falantes ao contexto comunicativo.

Para este autor, “não há sentido para o homem separado da linguagem” (BENVENISTE, 1995 apud MARQUES, 2011), por isso é importante considerar que existem signos vazios que só podem ser preenchidos na enunciação, ou seja, para que haja a significação, a linguagem deve estar inserida em um ato específico: a comunicação entre os homens dentro de uma comunidade. Ao trabalhar a língua no nível do discurso, Benveniste entende que a língua deve ser compreendida quando é posta em ação. Assim, a língua é tomada como instrumento de comunicação e a linguagem é o meio para o homem se constituir sujeito no discurso.

Por sua vez, Bakhtin e o Círculo, ao ponderar as proposições de Saussure, assumem que a língua é um fato social fundada na necessidade de comunicação, mas, em contrapartida, criticam a concepção de língua enquanto sistema de regras, pois, para esse grupo de pensadores, a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não em um sistema linguístico abstrato. Ou seja, para Bakhtin e o Círculo, o uso da língua está sempre relacionado às esferas da atividade humana em suas variadas formas, e sua substância se



constitui por meio do fenômeno social da interação verbal realizada por meio das enunciações.

Após circunscrever as concepções de linguagem que serviriam de referência para a análise das práticas docentes, precisamos reunir contribuições que permitissem compreender em quais perspectivas podem ser organizadas as práticas docentes. Tendo em vista os limites deste trabalho, optamos por restringir a duas correntes de pensamento.

1.3. Prática do Professor

No que diz respeito às práticas pedagógicas, é possível afirmar que qualquer professor, consciente ou inconscientemente, adota uma postura com base em crenças, concepções, orientações etc. Ao defender determinada corrente, cada profissional revela também um pouco de sua personalidade, assim como de sua visão em relação à escola, aos alunos e à sociedade.

Segundo Libâneo (2006 [1990]), no Brasil, as principais tendências pedagógicas dividem-se em duas tendências de pensamento: a de pensamento liberal, que orienta a Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e Tecnicismo Educacional, e a de pensamento progressista, que possibilita a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Na perspectiva liberal, a primeira corrente diz respeito à *Pedagogia Tradicional*, que tem o professor como o único detentor do conhecimento, cuja função é transmitir conteúdos; por sua vez, ao aluno cabe decorá-los. Essa prática, então, não incentiva o desenvolvimento da autonomia do estudante e do pensamento crítico/reflexivo.

A segunda é reconhecida como *Pedagogia Renovada*, mas, por possuir várias possibilidades de ação, iremos nos restringir à perspectiva da didática da Escola Nova, devido à grande repercussão nacional e internacional das ideias formuladas por pensadores brasileiros na década de 1930. Basicamente, a Escola Nova tem como centro o estudante, e não mais o professor, indo na contramão da anterior, propondo ao professor o papel de “guiar” o estudante quanto às condições propícias ao seu pleno desenvolvimento.

A terceira corrente é a *Tecnicista*, que teve grande repercussão durante a Ditadura Militar brasileira, e orientava formadores e professores para a racionalização do ensino, tornando-o mais superficial e eficiente. Nesse período foram impostos alguns manuais para



que as escolas utilizassem nas aulas, e o professor deveria assumir uma postura autoritária, que não dava voz aos alunos.

Dentro da tendência *progressista*, destacamos que a primeira é a corrente de *Pedagogia Libertadora*, que é mais voltada para o ensino de adultos e procura trabalhar temas sociais de cunho político e econômico, fazendo também referência aos problemas cotidianos dos estudantes, buscando envolver todos na resolução desses problemas vividos em sociedade. A segunda é a *Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos*, na qual o professor faz a mediação entre o conhecimento e as práticas sociais dos estudantes, ou seja, esta corrente exige conhecimento prévio do professor em relação à realidade social da escola e dos estudantes, para, a partir disso, elaborar suas aulas.

Com apoio no levantamento de concepções de linguagem e das tendências que orientam as práticas pedagógicas, iremos, a seguir, em nossa análise, tentar identificar nos trabalhos desenvolvidos pelos professores qual ou quais correntes influenciam as práticas docentes.

2 METODOLOGIA

Para ser possível o desenvolvimento desta discussão, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica e exploratória, com base em material já elaborado, pois dessa forma, seria possível analisarmos e compararmos práticas didático-pedagógicas completas realizadas em diferentes lugares. Segundo Gil (2002, p. 44 e 45), a pesquisa bibliográfica é constituída principalmente de livros e artigos científicos, e, possibilita ao pesquisador, uma cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que se a pesquisa fosse realizada de uma forma direta. Assim, o *corpus* deste trabalho foi selecionado a partir de materiais coletados, no Banco de Teses e Dissertações da Capes e no *Google Acadêmico* em 2017.

Durante a primeira etapa de levantamento dos materiais, ao realizarmos a busca apenas pelo *Google Acadêmico*, não conseguimos encontrar materiais suficientes que estivessem relacionados ao escopo da pesquisa de iniciação científica em Letras, só na segunda etapa de levantamento, ao realizarmos a busca no Banco de Dissertações e Teses da Capes, utilizando as seguintes palavras-chave: “concepções de argumentação”, “argumentação” e “práticas”, nos foi possível encontrar vários trabalhos que correspondiam aos nossos objetivos. Ao todo foram coletadas dez dissertações e uma tese, todos os trabalhos traziam práticas de



professores da educação básica que tinham em comum o objetivo de desenvolver a competência argumentativa dos estudantes, mas no processo de revisão da literatura, optamos neste trabalho por discutir apenas duas dissertações, estarem circunscritas ao ensino fundamental. Embora uma tenha sido realizada no ano de 2007 e a outra em 2015, entendemos que o período de oito anos não prejudica a observação das relações entre as práticas docentes realizadas nesse segmento.

No quadro abaixo, seguem algumas informações relativas a cada um dos trabalhos, e, logo após, uma breve descrição das atividades realizadas.



Quadro 1 – Propostas pedagógicas voltada ao ensino da argumentação

<p>Nadja Souza Ribeiro Universidade Federal de Sergipe 2015</p>	<p>Tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento de capacidades argumentativas orais em sala de aula a partir do debate regado, a professora optou-se pela aplicação de uma sequência didática, visando promover um estudo sistemático dos gêneros orais, e, simultaneamente, a leitura de textos literários. Assim, configurou-se um processo que teve como ponto de partida a identificação de temáticas de relevância social para a constituição dos argumentos, além de proporcionar o letramento literário dos estudantes.</p> <p>A pesquisa foi realizada na unidade de ensino CCCDMA, localizada no município de Entre Rios/BA. Nessa instituição escolar, os estudantes envolvidos no trabalho constituem a turma vespertina do 9º ano do ensino fundamental, formada por 38 estudantes com faixa-etária entre 13 e 15 anos.</p>
<p>Francisca Maura Lima Universidade Federal de Pernambuco 2007</p>	<p>Tem como objetivo investigar o diálogo que as crianças estabelecem com as vozes presentes nos discursos da escola por meio de processos argumentativos. Para a análise, foram analisados 128 textos de opinião, produzidos por estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola particular e do 7º ano de uma escola pública municipal, ambas em Recife. Foi observado também o contexto de produção no qual foram realizadas as práticas, uma vez que a professora considera que este procedimento é indispensável para a compreensão das estratégias de escrita dos alunos.</p>

Fonte: Ribeiro (2015) e Lima (2007).

A prática realizada na turma do 9º ano do ensino fundamental (EF), que será chamada de turma A, foi estruturada da seguinte forma: a professora-pesquisadora elaborou uma sequência didática (SD) com o intuito de priorizar o estudo de um gênero oral, pautado exclusivamente na argumentação. A turma, foi orientada a produzir debates em dois momentos que constituíram a produção inicial e a produção final da SD. Inicialmente, os estudantes em dois grandes grupos discutiram, selecionaram, organizaram e apresentaram os argumentos reunidos para defender um posicionamento, a favor ou contra, em relação à questão: “A fé em Deus e os princípios religiosos podem tornar uma pessoa melhor?”. No segundo momento, a turma organizou-se em cinco grupos e cada um ficou responsável por



organizar um debate (com dois grupos opostos) em torno de questões retóricas selecionadas a partir das temáticas do texto literário *Meu pé de laranja lima*.

A pesquisadora da segunda prática a ser analisada sugeriu para as professoras de duas turmas do 5º ano do EF de uma escola particular e de duas turmas do 7º ano do EF de uma escola da rede pública, em Recife, a aplicação de duas atividades em ambas escolas. Na atividade 1, a professora apresenta o jornal Diário de Pernambuco e propõe perceber a função de um jornal; na atividade 2, apresenta uma reportagem do Diário que tematiza situações vividas por pessoas que possuem animais domésticos. Os alunos fizeram a leitura da reportagem em dupla, em voz alta e responderam a questões de compreensão. Em seguida, realizaram um debate acerca do tema “Animais domésticos que dão despesas como gente, o que você acha?”, o que favoreceu, na sequência, a produção de um texto de opinião. Nesta atividade o professor foi orientado por uma pesquisadora a não se posicionar sobre o assunto em nenhum momento da atividade.

Na atividade 2, as professoras das duas escolas foram orientadas a fazer questionamentos: 1) se os alunos já haviam encontrado dinheiro ou se gostariam de passar por isso; 2) se conheciam histórias de crianças que encontraram muito dinheiro ou se desejam conhecer histórias desse tipo; 3) conseguiriam explicar a história relatada na notícia do jornal. Após a leitura dos textos supracitados, os alunos foram convidados a colaborar com compreensão do texto etc., o que também favoreceu a realização de um debate com o tema: “Achado é roubado?”, antes de ser iniciada a produção de um texto de opinião. Nesta última atividade, as professoras foram orientadas a solicitar aos estudantes posicionamentos explícitos sobre o assunto em questão. Utilizaremos em nossa análise apenas a prática realizada na turma do 5º ano do EF de uma escola particular. Para fins de organização das informações, chamaremos, em nossa análise, essa turma de Turma B.

3 Resultados preliminares

A professora-pesquisadora Nadja Souza Ribeiro, ao trabalhar com os estudantes o desenvolvimento da argumentação por meio do gênero debate, no modelo regrado, e a pesquisadora Francisca Maura Lima, juntamente com as professoras das turmas, ao investigar o diálogo que as crianças estabeleceram com as vozes presentes nos discursos da escola, proporcionaram a realização de processos de argumentação, pois adotaram, em suas práticas, posturas que favoreceram a interação, face a face, em dos discentes em torno de temas



polêmicos. Contudo, como já foi explicitado, ainda temos como objetivo identificar quais são as concepções assumidas nas práticas realizadas. Para tanto, foram selecionados alguns recortes recolhidos nos textos da professora-pesquisadora Nadja Ribeiro e da pesquisadora Francisca Lima, para que pudéssemos observar as concepções subjacentes.

3.1 Identificação das concepções de argumentação - referente à Turma A

Concepção de argumentação

A argumentação promove a reflexão, a construção e a compreensão do discurso do outro e favorece a aquisição de conhecimento. O engajamento em atividades argumentativas planejadas viabiliza o diálogo entre pontos de vistas, promovendo o confronto entre os participantes envolvidos em uma situação comunicativa (RIBEIRO, 2015, p.14).

Uma possibilidade para isso é o trabalho com o gênero debate (regrado), por viabilizar prioritariamente o estudo da argumentação oral o qual pode desenvolver no estudante a capacidade de argumentar, defender e ou discordar com firmeza, coerência e clareza, o que lhe for questionado, utilizando com segurança os recursos comunicativos necessários para interagir adequadamente nos contextos sociais. O caráter dialético da argumentação oral implica um confronto de pontos de vistas entre proponentes e oponentes, um domínio discursivo na oralidade de ambos (RIBEIRO, 2015, p. 21 e 22).

A professora-pesquisadora Nadja Souza Ribeiro concebe a argumentação conforme o que propõe Leitão (2011), assim assume que se trata de uma atividade interacional, social e discursiva que se caracteriza pela defesa de pontos de vista. Nesse processo, o estudante desenvolve diferentes capacidades (“defender e ou discordar com firmeza, coerência e clareza”), além de aprender a se posicionar como proponente ou oponente em relação a uma questão em discussão.

O caráter discursivo da argumentação é evidenciado por duas ações primordiais: a sustentação e a negociação (RIBEIRO, 2015, p. 15).

A sustentação é o processo que evidencia a seleção de argumentos e de recursos linguísticos pertinentes à situação e ao tema discutido; a negociação é o processo em que os participantes, proponentes ou oponentes revisam suas próprias concepções acerca das ideias e posições colocadas na situação argumentativa, emergindo daí um processo de autorregulação do pensamento e o mecanismo de aprendizagem (LEITÃO, 2011 apud RIBEIRO, 2015). Ribeiro registra que o trabalho com o debate regrado estimula as trocas entre os participantes, o que favorece a aprendizagem dessas duas ações.



Para organizar os argumentos que sustentam o discurso a fim de persuadir o interlocutor, o orador explora e descobre as provas nos lugares retóricos, lugar da quantidade e lugar da qualidade, termos originados da retórica aristotélica e reorganizados na Nova Retórica: a qualidade relacionada ao que é único e original e a quantidade ao que quantificável, mensurável (RIBEIRO, 2015, p. 17).

A argumentação é uma construção discursiva e está presente nas diversas situações comunicativas, das quais participamos. (RIBEIRO, 2015, p. 18).

A argumentação, tal como é concebida pela professora-pesquisadora, tem sua origem na retórica aristotélica, que recebe influência dos seguintes tópicos: o exórdio, momento de contato com o auditório; a narração, momento da exposição dos fatos, dos argumentos; a confirmação, momento da defesa dos pontos de vista e da refutação dos posicionamentos dos oponentes; e a peroração, momento final do discurso (FERREIRA, 2010 apud RIBEIRO, 2011). Esses elementos são atualizados pela Nova Retórica em uma perspectiva argumentativa e discursiva, o que possibilita um trabalho específico (a busca por “lugares retóricos”), organizado para a vivência de “situações comunicativas” que se associam às variadas circunstâncias sociais de uso da linguagem.

Concepção de linguagem

O debate, por ser um texto que materializa a face oral da linguagem, desenvolve no estudante capacidades específicas muito importantes, possibilitando momentos de interação no contexto em que vive, dos quais participarão de maneira mais crítica (RIBEIRO, 2015, p. 23).

O indivíduo participa de situações sociais e necessita lançar mão das tecnologias da escrita e da leitura para interagir de maneira efetiva, respondendo adequadamente às demandas que a sociedade apresenta (RIBEIRO, 2015, p. 27).

O ensino da linguagem oral pode ampliar a circulação dos saberes, o desenvolvimento da vida pessoal e acadêmica do estudante e a prática da cidadania (RIBEIRO, 2015, p. 21).

Nos trechos acima, observamos que a professora-pesquisadora Nadja Souza Ribeiro adota uma concepção de linguagem veiculada à concepção bakhtiniana, pois entende que a linguagem se constitui por meio do fenômeno social da interação verbal, realizada por meio de enunciações, e que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, e não em um sistema linguístico abstrato, como pode ser visto a seguir.



Não há como desvincular os gêneros textuais do estudo da argumentação, pois nós somos seres de linguagem e é na e pela linguagem que estes se materializam (RIBEIRO, 2015, p. 27).

Observamos também que a professora-pesquisadora recebe alguma influência da concepção de Benveniste, pois, para este autor, o homem se constitui enquanto sujeito no discurso (BENVENISTE, 1995, p. 285 apud MARQUES, 2011, p. 44), uma vez que a linguagem está vinculada a um ato específico: a comunicação entre os homens pertencentes a uma comunidade, o que ocorre sempre que a língua se torna um instrumento de comunicação.

Concepção de prática pedagógica

É justamente nas situações de interação que as trocas de experiências, de informações, de conhecimentos e de saberes manifestam-se de maneira dialógica, assumindo várias modalidades de realização (RIBEIRO, 2015, p. 15).

A relação entre o pensamento e a argumentação nas interações sociais é evidenciada, porque durante o ato de pensar posicionamentos, mesmo que implícitos, são articuladas estratégias argumentativas, como as categorizações exemplificações, comparações, justificações e juízos de valor, no intuito de resolver um conflito de ideias. Além disso, a interação professor-aluno e aluno-aluno no contexto escolar podem evidenciar essa relação, visto que no contexto escolar são praticadas capacidades argumentativas que podem ser sistematicamente canalizadas para a aquisição do conhecimento por meio das atividades de ensino (RIBEIRO, 2015, p. 16).

O estudante, principalmente no ambiente escolar, ao realizar atividades de cunho argumentativo, parafraseando Leitão (2011), aprende para argumentar e principalmente argumenta para aprender. Essa é a função da argumentação quando se objetiva em sala de aula a interação, o desenvolvimento do pensamento reflexivo e a construção do pensamento (RIBEIRO, 2015, p. 16).

É preciso oferecer possibilidades para que haja a aquisição desses conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade discursiva dos discentes (RIBEIRO, 2015, p. 20).

Esses trechos apontam que a professora-pesquisadora se preocupa em promover práticas que possibilitem a interação, tanto entre os estudantes quanto entre o professor e a turma, assemelhando-se à concepção da Pedagogia Renovada, segundo a qual o professor visa de maneira efetiva ao aprendizado do estudante em todos os seus aspectos, não se restringindo a apenas transmitir informações. “Ao realizar atividades de cunho argumentativo”, o estudante torna-se o centro das práticas pedagógicas e professor assume o papel de “guiar” o estudante para alcançar condições propícias para seu desenvolvimento.



O discurso do professor é o instrumento mediador relevante para que os objetivos específicos das atividades voltadas à argumentação em sala de aula sejam atingidos. Para tanto, é preciso que ele tenha consciência do nível de desenvolvimento potencial de cada estudante, da capacidade deles em desempenhar atividades de pesquisa, de organização de informações e de seleção e apresentação dos argumentos, por exemplo (RIBEIRO, 2015, p. 16).

No trecho acima, Ribeiro, ao afirmar que o professor precisa ter consciência do nível de desenvolvimento potencial de cada estudante, associa-se à Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos em sua concepção de prática pedagógica, pois, esta corrente exige um conhecimento prévio do professor em relação à realidade social da escola e dos estudantes, antes de elaborar suas aulas.

Percebemos também que a atividade realizada por Ribeiro recebe influências da Pedagogia Libertadora ao ter como objetivo o desenvolvimento das competências argumentativas e de letramento dos estudantes, pois o trabalho ocorre com base na discussão de temas sociais polêmicos.

3.2 Identificação das concepções de argumentação - referente à Turma B

Concepção de argumentação

A forma como a professora organizou o debate, cada um falando seguindo a ordem das carteiras e não da necessidade de falar, pode ter impedido que algumas falas emergissem, pois nem sempre queremos falar quando é a nossa vez, mas quando temos algo a dizer, concordar, discordar ou complementar a partir das falas anteriores, tanto que as crianças algumas vezes quebraram essa regra. Nesses momentos, a professora permitiu a fala da criança. Essa proposta pode induzir os alunos não a debater e sim a expor sua opinião, independente do que outras pessoas estão dizendo, dificultando o diálogo entre as vozes presentes no debate (LIMA, 2007, p. 87).

Nesse momento, alguns alunos estavam com conversas paralelas sobre o tema e a professora disse: “Olha só, eu gostei, olha aqui a observação de Priscila. Escutaram a observação que ela fez?” (LIMA, 2007, p. 87 e 88).

Apesar de enfatizar que os alunos deveriam escrever sua própria opinião, o comando foi iniciado com uma espécie de veredicto sobre o tema: “Nós vimos aqui a questão de achado não é roubado. Mas vimos também que se você achou alguma coisa e tem como entregar, então tem que entregar. Agora, se você não tem como encontrar o dono, então eu concordo que é seu” (LIMA, 2007, p. 92).

Como já foi explicado, as atividades realizadas foram elaboradas pela pesquisadora, mas, estamos considerando que a professora da turma, ao realizar as atividades sem



demonstrar nenhuma resistência, está assumindo as mesmas concepções. A concepção de argumentação que a pesquisadora e, conseqüentemente, a professora adota, torna-se visível por meio das atividades planejadas. Ao realizar várias atividades que serviram de base para uma produção textual dissociada de uma interação social, a proposta está alinhada à argumentatividade, pois, para Grácio (2015), a argumentação acontece em uma situação de comunicação específica a qual se caracteriza pela existência de uma oposição entre discursos numa situação de interação entre pelo menos dois argumentadores, pela alternância de turnos de palavra polarizados num assunto em questão e uma possível progressão em que é visível a interdependência discursiva. Nenhum desses aspectos foram favorecidos pelas atividades realizadas, mesmo no “debate”.

As atividades planejadas indicam que a professora assume uma concepção de argumentação, que, para Grácio (2015), fundamentada principalmente em uma teorização da argumentação, desenvolvida a partir de uma visão estruturalista que procura explicar o funcionamento da língua sem levar em consideração elementos que a ela são exteriores. A falta de preparo da professora em relação ao trabalho tanto com o gênero debate quanto com o processo de desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes, gerou dependência em relação à orientação da pesquisadora. Foi observado também que a professora muitas vezes ignorava um contra argumento posto por um estudante e colocava sua posição diante do tema em questão quando chamava a atenção para alguma ideia que correspondia à sua (trecho 2 acima), mesmo sendo orientada pela pesquisadora a não colocar sua posição durante a realização das atividades.

Concepção de linguagem

Quanto à situação de produção, percebemos que apesar de ter tido uma preocupação em motivar a leitura do texto, dizendo que era interessante e criando expectativas, a professora não motivou tanto os alunos para a escrita. Pediu simplesmente que fizesse um texto de opinião sobre o tema, mas não definiu interlocutor nem finalidade (LIMA, 2007, p. 89).

Apesar de a pesquisadora afirmar que assume, em sua pesquisa, a concepção de língua interacional proposta por Bakhtin, não foi o que vimos acontecer na atividade realizada pela professora da turma, pois, para este autor o uso da língua está relacionado às esferas da atividade humana em suas variadas formas, e sua substância se constitui por meio do fenômeno social da interação verbal realizada pelas enunciações. No entanto, a professora, ao propor a produção de um gênero textual, descontextualizado, não deixou claro quem seria o



seu interlocutor, contrariando o pensamento bakhtiniano de língua como um fato social fundada na necessidade de comunicação.

Concepção de prática pedagógica

Observamos que apesar de uma adesão à voz da instituição, não existia uma relação de autoritarismo explícito entre a professora e alunos no que se refere à expressão dos alunos. A professora abriu espaço para a fala dos alunos, escutou-os e eles não se mostraram tímidos ou receosos de se colocarem, mostrando que estavam acostumados a expressarem-se sem restrições. No entanto, podemos observar um tipo de autoritarismo sutil, por exemplo, quando ela ignora a fala da menina que estava indo contra seu ponto de vista. Tendo o controle da situação, a professora direcionou o debate para o caminho que desejava, agindo, portanto, de forma autoritária (LIMA, 2007, p. 89).

Diante do exposto, chegamos à conclusão de que a concepção de prática pedagógica adotada pela professora está alinhada à Pedagogia Renovada, no que se refere às relações com os estudantes (não há autoritarismo explícito), mas também se nota alguma influência da Pedagogia Tradicional, pois a professora assume a função de detentora do saber, impondo, por vezes, o ponto de vista que deveria ser seguido, além de ignorar algumas perspectivas dos discentes em torno do tema em questão. Apesar disso, houve uma tentativa de agir segundo a Pedagogia Libertadora, pois, observamos um esforço docente em trabalhar com um tema polêmico que pudesse estimular nos discentes o pensamento crítico-reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação de diferentes realidades (uma turma do 9º ano do EF de uma escola pública localizada na Bahia e outra do 5º ano do EF de uma escola particular localizada em Recife) está nos permitindo perceber que o ensino da argumentação é possível no ensino fundamental tanto em escola pública quanto privada, se, em suas práticas, os professores adotarem as concepções adequadas. Para isso, é necessário que a formação docente auxilie a organizar esse tipo de trabalho, tanto no planejamento quanto na elaboração das práticas.

Considerando a importância de desenvolver as capacidades argumentativas dos estudantes para a participação em sociedade, por meio das práticas descritas percebemos o valor das interações que promovem a construção de pontos de vista na elaboração dos discursos. Tais práticas, além de possibilitar ao estudante agir na sociedade, podem contribuir



com o desenvolvimento de capacidades específicas (de ordem social e cognitiva) ao longo da educação básica.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMASCENO, Taysa Mercia dos Santos S. Souza. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 7, jan.-abr. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

CRUZ, Layane Mayara Dantas da; SILVA, Leilane Ramos da; SILVA, Danillo da Conceição Pereira. Argumentação, matriz do Enem e livro didático de LP: encontros ou desencontros? In: **Anais do Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário crítico de argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006 [1990].

MARQUES, Welisson. Concepções de Língua e Linguagem em Chomsky, Benveniste e Labov. **Revista Intertexto**, Uberaba, v. 4, n 1, p. 34-51, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/194>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

OLIVEIRA, Diego Greinert de. A Mediação Pedagógica como Prática Docente: Uma Análise da Pedagogia Histórico-crítica e Demais Correntes Pedagógicas. **Revista Eletrônica Ensino de Sociologia em Debate**, Londrina, v. 1, p. 1-20, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/DIEGO%20%20para%20publicar%20revista%20lenpes.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

PACHECO, Gustavo de B. F. Retórica e nova retórica: a tradição grega e a teoria da argumentação de Chaïm Perelman, s/d. Biblioteca jurídica virtual. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25334-25336-1-PB.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

Fontes



11enfope
12fopie

ISSN: 2179-0663

11 ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

12 FÓRUM PERMANENTE INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL

4º ENCONTRO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEÇÃO SERGIPE

REALIZAÇÃO

APOIO



A FORMAÇÃO ÉTICA, ESTÉTICA E POLÍTICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

LIMA, Francisca Maura. **A argumentação infantil e o contexto institucional de produção.**

2007. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

RIBEIRO, Nadja Souza. **Literatura em debate:** possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral no 9º ano. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.