

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
GLÍCIA AZEVEDO
MARÍA ELENA MOLINA
(ORGANIZADORAS)



ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO

PRÁTICA SOCIAL, FORMAÇÃO E AGÊNCIA

A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

A994e Azevedo, Isabel Cristina Michelan de; Azevedo, Glícia; Molina, María Elena (org.).

Ensino de Argumentação: prática social, formação e agência /

Organizadoras: Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Glícia Azevedo e María Elena Molina; Prefácio de Constanza Padilla; Posfácio de Eduardo Lopes Piris.

1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2025;
figs.; quadros.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-217-0695-3

1. Argumentação. 2. Educação. 3. Linguística.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Argumentação e persuasão. 168

2. Educação. 370

3. Linguística. 410

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
GLÍCIA AZEVEDO
MARÍA ELENA MOLINA
(ORGANIZADORAS)

ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO

PRÁTICA SOCIAL, FORMAÇÃO E AGÊNCIA

Copyright © 2025 – Das organizadoras representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Giovanna Benedetto Flores

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: Gabriel Isola-Lanzoni

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO VOZES ENTRELAÇADAS - A ARGUMENTAÇÃO EMANCIPADORA COMO PROJETO FORMATIVO LATINO- AMERICANO	10
---	-----------

Glícia Azevedo

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

María Elena Molina

PRESENTACIÓN VOCES ENTRELAZADAS - LA ARGUMENTACIÓN EMANCIPADORA COMO PROYECTO LATINOAMERICANO DE FORMACIÓN	19
---	-----------

Glícia Azevedo

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

María Elena Molina

PREFÁCIO ARGUMENTAR PARA TRANSFORMAR: PALABRAS QUE FORMAN, PRÁCTICAS QUE EMANCIPAN	28
---	-----------

Constanza Padilla

**1. O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO E DA ESPERANÇA
EM MOMENTOS DE CRISE SOCIAL E EDUCACIONAL 34**

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

**EL PAPEL DE LA ARGUMENTACIÓN Y LA ESPERANZA
EN TIEMPOS DE CRISIS SOCIAL Y EDUCATIVA 58**

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

**2. ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 86**

María Elena Molina

**ARGUMENTACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL EN LA
FORMACIÓN Y EL EJERCICIO DOCENTE 112**

María Elena Molina

**3. EIXOS DA ARGUMENTAÇÃO EMANCIPADORA EM UM
PROJETO DE LETRAMENTO DESENVOLVIDO NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 141**

**EJES DE LA ARGUMENTACIÓN EMANCIPADORA EN UN
PROYECTO DE LETRAMENTO DESARROLLADO EN LOS
PRIMEROS AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA 141**

Júlio Araújo

Jéssica Rocha Oliveira

Maria Natália Quiroga

Stepheson Ray de Oliveira

Wesley Rodrigo Pedroza da Silva

**4. BATALHA DA ILHA: ARGUMENTAÇÃO EMANCIPADORA
NA POESIA SLAM 169**

**BATALLA DE LA ISLA: ARGUMENTACIÓN
EMANCIPATORIA EN LA POESÍA “SLAM” 169**

Márcia Souza Maia e Araujo

Edilson de Souza Soares

Jeovana Alves de Lima Oliveira

Robson Henrique Antunes de Oliveira

5. MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS NO JOGO CRIAÇÃO 197

MOVIMIENTOS ARGUMENTATIVOS EN EL JUEGO CRIAÇÃO 197

Aline Peixoto Bezerra

Rômulo Albuquerque

María Paz Fourmantin

**6. INTERAÇÃO ARGUMENTATIVA NO PODCAST PL DAS
FAKE NEWS 224**

**INTERACCIÓN ARGUMENTATIVA EN EL “PODCAST FAKE
NEWS” 224**

Débora Praxedes

Luciana Vieira Rocha

**7. PEQUENOS AGENTES, GRANDES ARGUMENTOS: RODA
DE CONVERSA ENTRE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS
DE UMA ESCOLA RURAL 245**

**PEQUEÑOS AGENTES, GRANDES ARGUMENTOS: RONDA
DE DISCUSIÓN ENTRE ESTUDIANTES DE LOS AÑOS
INICIALES DE UNA ESCUELA RURAL 245**

Valéria Montenegro

Elias Mata

Luciana Leguina

Cecilia Costas

**8. AGÊNCIA SOCIAL NO ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO
EMANCIPADORA** **270**

Glicia Azevedo

**AGENCIA SOCIAL EN LA ENSEÑANZA
DE ARGUMENTACIÓN EMANCIPADORA** **290**

Glícia Azevedo

POSFÁCIO

**O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO E AS PRÁTICAS
SOCIAIS DE LINGUAGEM** **314**

Eduardo Lopes Piris

SOBRE OS AUTORES **320**

Estamos vivendo um fenômeno global em que partidos e movimentos de extrema direita estão ganhando apoio popular em diversas partes do mundo: Brasil, Argentina, Estados Unidos, Itália, Espanha, Hungria, Polônia, por exemplo. Esse fenômeno reflete tendências de retrocesso social: intolerância religiosa, preconceito racial, misoginia, política anti-imigração, negação da ciência e de fenômenos ambientais (aquecimento global, mudanças climáticas). Cientes disso, compreendemos que investir no ensino de argumentação emancipadora não significa apenas considerar questões teórico-práticas em torno do trabalho docente, mas se posicionar politicamente contra todo esse retrocesso e resistir. Conforme disse Freire, há mais de trinta anos: a “[...] esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica [...]” (Freire, 1992, p. 14-15). Nada mais atual há.

Glícia Azevedo, Isabel Cristina Michelan de
Azevedo e María Elena Molina



APRESENTAÇÃO

VOZES ENTRELAÇADAS A ARGUMENTAÇÃO EMANCIPADORA COMO PROJETO FORMATIVO LATINO-AMERICANO

Glícia Azevedo
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
María Elena Molina

O livro *Ensino de argumentação: prática social, formação e agência* é uma coletânea organizada a partir da colaboração entre duas pesquisadoras do Brasil e uma da Argentina, que integram o projeto “Ensino de argumentação a serviço da emancipação humana em tempos pós-pandêmicos”, aprovado na Chamada Universal do CNPq¹, em 2023. Alinhado-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 (Educação de Qualidade), esse projeto propõe cartografar práticas pedagógicas para reconhecer propostas de ações voltadas ao agir em sociedade e ainda associar conteúdos multidisciplinares da argumentação a metodologias de ensino e aprendizagem a fim de promover aprendizagens em perspectiva ecológica, intercultural

1 O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é um órgão governamental de apoio à pesquisa que, periodicamente, lança no Brasil editais específicos. Entre eles, a Chamada Universal é um edital que visa financiar projetos de pesquisa em todas as áreas do conhecimento, buscando impulsionar o desenvolvimento científico, tecnológico e a inovação no país.

e interdisciplinar, que sejam favoráveis ao desenvolvimento de capacidades transversais alinhadas à argumentação. Trata-se de um projeto de base teórico-prática que pretende fornecer subsídios para a elaboração de propostas de ensino da argumentação comprometidas com a humanização e a educação emancipadora.

Em 2024, a partir do incentivo do Programa de Intercâmbio Acadêmico Latinoamericano (PILA)², foi ministrado o curso “Argumentação emancipadora em Linguística Aplicada”, coordenado pelas professoras Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Dra. Glicia Azevedo e Dra. María Elena Molina. A modalidade remota possibilitou a participação de estudantes de pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Universidad Nacional de Tucumán (UNT) e a produção de reflexões que possibilitaram articular os estudos que são realizados nos dois países em torno do ensino da argumentação. Em função da diversidade de público que será atingido por este material, constituiu-se uma obra bilingue, ou seja, os textos produzidos pelas professoras e a apresentação podem ser encontrados em língua portuguesa e no espanhol.

Esse esforço colaborativo também permitiu promover interlocuções entre grupos/projetos de pesquisa, pois entre os participantes do curso havia integrantes do Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA), liderado pela Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, do Lectura, Escritura y Argumentación en las Disciplinas (PIUNT-LEAD), sob a direção da Dra. Constanza Padilla (CONICET-UNT), e do Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM), sob a direção da Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA).

2 O Programa de Intercâmbio Acadêmico Latinoamericano (PILA) é um programa que promove o intercâmbio de estudantes de graduação e pós-graduação, de acadêmicos, pesquisadores e agentes das universidades, vinculados ao Programa, com o objetivo de enriquecer sua formação acadêmica, profissional e integral, bem como de promover a internacionalização entre as Instituições de Ensino Superior e fortalecer os laços de cooperação. Ver em: <https://www.programapila.lat/>

Dessa parceria, uma das culminâncias foi a produção da presente obra, que se compõe, além do prefácio, escrito pela Dra Constanza Padilla (UNT), e do posfácio, de autoria do Dr. Eduardo Lopes Piris (Universidade Estadual de Santa Cruz), de oito capítulos, sendo três das organizadoras e cinco de grupos de mestrandos e doutorandos brasileiros e argentinos que, juntos, refletiram sobre recortes de dados de pesquisas aplicadas que têm, como pontos em comum, a argumentação e o ensino de argumentação. Cada um desses oito capítulos está associado a um vídeo em que constam destaques a serem observados (ler QR Code ao lado de cada título).

No prefácio, a Dra. Constanza Padilla oferece uma leitura instigante e engajada do livro, na qual ressalta seu caráter inovador em contraste com abordagens tradicionais do ensino da argumentação. Ao longo de seu texto, destaca como a obra articula teoria, prática e pesquisa para conceber a argumentação não como uma habilidade isolada, mas como uma prática social situada, intrinsecamente vinculada à formação cidadã e à agência dos sujeitos. A autora enfatiza também que o curso do qual esta produção se origina foi baseado em uma pedagogia crítica e dialógica, na qual argumentar implicou escutar, construir conjuntamente e transformar. Nessa perspectiva, seu prefácio valoriza a natureza colaborativa do livro e a forma como seus capítulos indicam uma apropriação profunda da argumentação como experiência formativa. Por fim, aponta a relevância da Linguística Aplicada e da incorporação de dimensões éticas, emocionais e atitudinais no processo de ensino, ao destacar que a proposta não apenas reflete sobre a argumentação, mas a encarna como uma prática educativa emancipadora.

Na sequência, o capítulo 1, “O papel da argumentação e da esperança em momentos de crise social e educacional”, de autoria de Isabel Cristina Michelin de Azevedo, propõe refletir acerca do “estado de crise” para pensar a sistêmica crise do capital. Trata-se de um ensaio que retoma o que vem sendo chamado de “crise do capital”, a fim de res-

saltar como a humanidade tem sido afetada pelas mudanças que impactam o metabolismo social. Contudo, o termo “crise” não é tomado negativamente, como um empecilho; pelo contrário, é assumido como um momento que requer de cada um de nós decisões que estejam alinhadas às mudanças sociais, sobretudo as identificadas como urgentes e necessárias. Em síntese, a crise é vista como uma oportunidade para agirmos, coletivamente, em prol da emancipação humana. Ao assumir que o ensino da argumentação pode colaborar com esse propósito, a autora propõe articular a análise crítica da realidade aos eixos da argumentação emancipadora. Por fim, para colaborar com a práxis dos professores/educadores empenhados em realizar esse trabalho, ela apresenta uma breve reflexão acerca de quais abordagens dos estudos da argumentação são mais favoráveis a esse escopo, bem como sete princípios orientadores, sugeridos para que possam auxiliar a organização das práticas de ensino e de aprendizagem.

No capítulo 2, “Argumentación como práctica social en la formación y el ejercicio docente”, María Elena Molina examina a argumentação como uma prática social essencial na formação e no exercício docente. Com base em um estudo de abordagem mista, que combina análise quantitativa e qualitativa, ela analisa 66 programas de formação pedagógica em uma universidade pública argentina e entrevistas com 24 futuros professores de diversos componentes curriculares. A metodologia incluiu a análise de frequência de expressões argumentativas nos programas e a codificação temática das entrevistas, permitindo identificar três dimensões fundamentais da argumentação na docência: lógica, dialética e retórica. Os resultados destacam que a argumentação estrutura o planejamento didático, orienta a tomada de decisões pedagógicas e fortalece a avaliação da aprendizagem, embora seu ensino nos cursos de formação docente ainda seja fragmentado e pouco sistematizado. Destacam ainda desafios, como a falta de estratégias explícitas para o ensino da argumentação em diferentes componentes curriculares. Por fim, são propostas estratégias

para o fortalecimento do ensino de argumentação, incluindo sua integração transversal na formação inicial, sua incorporação no planejamento e na avaliação educacional, além da criação de espaços de troca profissional, com vistas a melhorar o ensino e formar professores mais reflexivos e críticos.

Intitulado “Eixos da argumentação emancipadora em um projeto de letramento desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, o capítulo 3 é de autoria de Júlio Araújo (UFRN), Jessica Rocha Oliveira (UFS), María Natalia Quiroga (UNT), Stepheson Ray de Oliveira (UFRN) e Wesley Rodrigo Pedroza da Silva (UFRN). Esses autores defendem uma proposta de trabalho em que estudantes possam experimentar a ação social e fazer uso da capacidade de argumentar como uma ferramenta para a emancipação em situações de opressão. A partir de um recorte de dados de Araújo (2024), analisam como os eixos da argumentação emancipadora (reflexividade, dialogicidade e criticidade) estão presentes nas ações desenvolvidas em um projeto de letramento desenvolvido em uma escola municipal de Parnamirim, Rio Grande do Norte, Brasil. Os dados analisados sinalizam que a exposição dos sujeitos a diferentes situações comunicativas no decorrer desse projeto possibilitou o desenvolvimento de capacidades argumentativas alicerçadas pelos eixos da argumentação emancipadora. Isso contribuiu para a assunção de uma postura crítica, reflexiva e dialógica diante da situação-problema presente na realidade vislumbrada.

O capítulo 4, “Batalha da Ilha: argumentação emancipadora na poesia *slam*”, é uma produção de Márcia Souza Maia e Araujo (UEFS), Edilson de Souza Soares (UFS), Jeovana Alves de Lima Oliveira (UEFS) e Robson Henrique Antunes de Oliveira (UFRN). Esses quatro autores apresentam o *slam* como uma prática social de linguagem artística difundida mundialmente e o entendem como uma agência social de letramento de reexistência, pois funciona como ferramenta de denúncia contra opressões e como ação de transformação social por meio do ato de argumentar utilizando diversos modos semióticos. Assim sendo,

analisam uma interação argumentativa de caráter dialógico e monológico, em uma *performance* ocorrida na Batalha da Ilha, especificamente em um evento de *slam* realizado no município de Ilhéus, Bahia, Brasil. Para essa análise, utilizam elementos argumentativos com base no *layout* de Toulmin, depois procedem a uma análise das modalidades consorciadas (verbal, corporal e prosódica) utilizadas na interação e, finalmente, observam como os eixos da argumentação emancipadora (reflexividade, criticidade e dialogicidade) se materializam nessa *performance*. Os dados analisados destacam a importância das modalidades consorciadas na performance do *slammer*, que atuam como formas de denúncia de injustiças sociais e de defesa do posicionamento desse poeta sobre questões de interesse da comunidade.

No capítulo 5, “Movimentos argumentativos no jogo CriAÇÃO”, Aline Peixoto Bezerra (UFRN), Rômulo Albuquerque (UNICAMP) e María Paz Fourmantin (UNT) defendem o ensino baseado em jogos, visando à ampliação de práticas de leitura de diferentes semioses e modalidades e o desenvolvimento da competência da argumentação. Nesse capítulo, especificamente, eles analisam os movimentos argumentativos desenvolvidos na fase “momento confronto” de uma partida do jogo CriAÇÃO, a qual foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), com alunos do Ensino Médio. Integrando conceitos dos estudos de letramento de vertente sociocultural, do ensino baseado em jogos e dos estudos de argumentação interacional, esses autores identificam a recorrência de três movimentos argumentativos: o de sustentação, o de negociação e o de refutação durante a partida do citado jogo. Nos dados analisados, a sustentação se manifesta quando os jogadores oferecem justificativas e razões para defender sua posição. A negociação ocorre quando eles buscam conciliar as diferentes perspectivas. Já a refutação se expressa através das contestações dos argumentos do oponente, questionando sua validade.

“Interação argumentativa no *podcast* PL das *Fake News*” é o título do capítulo 6, de autoria de Débora Praxedes e Luciana Vieira Rocha, ambas doutorandas da UFRN. Nele, afirmam que, em uma época de intensa polarização, com um ritmo alucinante de disseminação de informações, muitas vezes distorcidas, a formação de leitores críticos é fundamental. Esse processo de formação envolve, sobretudo, a capacidade de analisar informações, questioná-las, confrontar fontes, e não tomar como “fato” as notícias com as quais nos deparamos no cotidiano. Para darem destaque a esse processo, analisam uma interação argumentativa desenvolvida em um episódio de *podcast*, produzido por estudantes do 9o ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do nordeste brasileiro, sobre um tema atual e controverso: a constitucionalidade (ou não) do Projeto da Lei das *Fake News*: PL no 2630/2020. A análise dos dados indica que, na interação argumentativa em foco, os estudantes vão (re)construindo seus posicionamentos ao se abrirem para ouvir o outro e para refletir sobre a plausibilidade (ou não) de seus argumentos. Ademais, vivenciar as etapas de produção desse *podcast* favoreceu a ampliação da análise crítica dos estudantes em relação aos graves problemas sociais provocados pelas *fake news* e oportunizou a eles o conhecimento de formas legais de agir para ao menos coibir esses problemas.

No capítulo 7, “Pequenos agentes, GRANDES argumentos: roda de conversa entre estudantes dos anos iniciais de uma escola rural”, cujos autores são Valéria Montenegro e Elias Mata (UFRN), Luciana Leguina e Cecilia Costas (UNT), discute-se a importância do ensino da argumentação desde os anos iniciais. Diante disso, os autores analisam uma interação argumentativa, em uma roda de conversa, motivada pela seguinte questão: “é necessário respeitar as leis de trânsito mesmo morando na zona rural de uma cidade do interior do oeste norte-rio-grandense?”. Para tanto, fazem uso dos níveis de análise argumentativa: pragmático, global e local. Os resultados mostram que a roda de conversa pode ser uma atividade produtiva para o desenvolvi-

mento da prática da argumentação, tendo em vista que os estudantes passaram a negociar opiniões divergentes acerca da questão polêmica, a fim de chegar a um consenso de forma crítica e reflexiva. Esse processo se evidencia na elaboração de posicionamentos fundamentados tanto em aspectos legais que promovem a segurança no trânsito quanto em experiências pessoais que podem divergir do universal positivo em que se insere a temática de “respeito às leis de trânsito”.

O capítulo 8, “Agência social no ensino de argumentação emancipadora”, de Glícia Azevedo, associa conceitos dos estudos de letramento de vertente sociocultural, dos estudos de argumentação interacional e da pedagogia crítica, para analisar recortes de dados de duas pesquisas aplicadas que compõem a presente publicação. Da primeira, que trata do ensino de argumentação via projeto de letramento desenvolvido com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (capítulo 3), analisa a agência social que emerge da gestão horizontal do processo de ensino e aprendizagem. Da segunda, que focaliza a *performance* de um *slammer* em um duelo de poesia *slam* (capítulo 4), observa a construção da agência social no processo de apropriação dos aspectos que caracterizam o duelo de *slam* e a *performance* do *slammer*. Os resultados sinalizam que a agência social se constrói processualmente e de diferentes formas a depender das práticas em análise, havendo em comum o fato de ela partir da reflexão crítica de indivíduos sobre assuntos colocados em questão e da proposição de mudanças sociais. Nesse processo, destaca-se a importância da interação, da reflexão, da criticidade e da negociação de sentidos, pontos centrais na vivência da argumentação, e o papel da “agência social” como princípio do ensino de argumentação emancipadora.

No posfácio, Dr. Eduardo Lopes Piris destaca a argumentação como uma prática social de linguagem, enraizada em processos históricos e culturais. Explica que práticas sociais são modos organizados de agir e interagir em sociedade, fundamentados em elementos semióticos, como a linguagem, que medeiam conflitos e transformam

estruturas sociais. Desde sua origem na Antiguidade com a retórica, passando por períodos de declínio e ressurgimento, a argumentação evoluiu como forma de construir realidades compartilhadas e resolver diferenças sociais. Diante disso, o autor reconhece que, no ensino contemporâneo, ensinar a argumentar significa integrar conhecimentos teóricos a contextos reais, promovendo participação ativa, emancipação e transformação social por meio de eventos de letramento e interação argumentativa.

Em suma, as autoras e os autores que compõem esta coletânea, de diferentes formas e em diferentes contextos, oferecem suas contribuições, entrelaçando suas vozes, para explicitar que estamos em sintonia em torno da defesa de uma proposta de ensino da argumentação emancipadora como projeto formativo latino-americano.

Essa defesa nos parece particularmente importante neste momento em que estamos vivendo um fenômeno global em que partidos e movimentos de extrema direita estão ganhando apoio popular em diversas partes do mundo: Brasil, Argentina, Estados Unidos, Itália, Espanha, Hungria, Polônia. Esse fenômeno reflete tendências de retrocesso social: intolerância religiosa, preconceito racial, misoginia, política anti-imigração, negação da ciência e de fenômenos ambientais (aquecimento global, mudanças climáticas). Cientes disso, compreendemos que investir no ensino de argumentação emancipadora não significa apenas considerar questões teórico-práticas em torno do trabalho docente, mas se posicionar politicamente contra todo esse retrocesso e resistir.



PRESENTACIÓN

VOCES ENTRELAZADAS **LA ARGUMENTACIÓN EMANCIPADORA COMO** **PROYECTO LATINOAMERICANO DE FORMACIÓN¹**

Glícia Azevedo
Isabel Cristina Michelan de Azevedo
María Elena Molina

El libro *La enseñanza de la argumentación: práctica social, formación y agencia* es una colección organizada a partir de la colaboración entre dos investigadoras de Brasil y una de Argentina, que forman parte del proyecto “La enseñanza de la argumentación al servicio de la emancipación humana en tiempos post-pandémicos”, aprobado en la Convocatoria Universal del CNPq en 2023. En consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 (Educación de Calidad), este proyecto propone mapear las prácticas pedagógicas para reconocer propuestas de acciones orientadas a actuar en la sociedad. Asimismo, busca asociar contenidos multidisciplinares de argumentación con metodologías de enseñanza y aprendizaje a fin de promover el aprendizaje desde una perspectiva ecológica, intercultural e interdisciplinaria favorable al desarrollo de capacidades transversales ali-

¹ La versión española fue generada por la inteligencia artificial DeepL y fue revisada por la Dra. María Elena Molina (CONICET, Argentina).

neadas con la argumentación. Se trata de un proyecto teórico-práctico que pretende dar soporte al desarrollo de propuestas de enseñanza de la argumentación comprometidas con la humanización y la educación emancipadora.

En 2024, con el estímulo del Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA), se dictó el curso «Argumentación Emancipadora en Lingüística Aplicada», coordinado por las profesoras Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Dra. Glicia Azevedo y Dra. María Elena Molina. La modalidad a distancia posibilitó la participación de estudiantes de posgrado de la Universidad Federal de Sergipe (UFS), de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), de la Universidad Estadual de Feira de Santana (UEFS) y de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), quienes produjeron reflexiones que permitieron articular los estudios que se realizan en ambos países sobre la enseñanza de la argumentación. En vista de la diversidad de públicos a los que llegará este libro, se ha hecho bilingüe, lo que significa que los textos elaborados por los profesores y la presentación pueden encontrarse tanto en portugués como en español.

Este esfuerzo de colaboración también permitió promover el diálogo entre grupos/proyectos de investigación, ya que entre los participantes del curso se encontraban miembros del *Grupo de Investigación en Argumentación y Retórica Aplicadas* (GPARA), dirigido por la Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, y del equipo *Lectura, Escritura y Argumentación en las Disciplinas* (PIUNT-LEAD), dirigido por la Dra. Constanza Padilla (CONICET-UNT). Asimismo, varios de los integrantes argentinos también trabajan sostenidamente en el *Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias* (GICEOLEM), coordinado por la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA).

Una de las culminaciones de esta asociación fue la producción de este libro que, además del prólogo de la Dra. Constanza Padilla

(UNT) y del epílogo del Dr. Eduardo Lopes Piris (Universidad Estatal de Santa Cruz), consta de ocho capítulos, tres de los organizadores y cinco de grupos de estudiantes de maestría y doctorado brasileños y argentinos que, juntos, reflexionaron sobre recortes de datos de investigaciones aplicadas que tienen como puntos en común la argumentación y la enseñanza de la argumentación. Cada uno de estos ocho capítulos está asociado a un vídeo en el que hay momentos destacados para ver (lea el código QR que aparece junto a cada título).

En su prólogo, la Dra. Constanza Padilla ofrece una lectura sugerente y atractiva del libro, destacando su carácter innovador en contraste con los enfoques tradicionales de la enseñanza de la argumentación. A lo largo de su texto, destaca cómo el libro articula teoría, práctica e investigación para concebir la argumentación no como una habilidad aislada, sino como una práctica social situada, intrínsecamente ligada a la educación ciudadana y a la agencia de los individuos. La autora también destaca que el curso del que origina esta producción se basaba en una pedagogía crítica y dialógica, en la que argumentar implicaba escuchar, construir juntos y transformar. Desde esta perspectiva, su prefacio valora el carácter colaborativo del libro y el modo en que sus capítulos indican una profunda apropiación de la argumentación como experiencia formativa. Finalmente, señala la relevancia de la Lingüística Aplicada y la incorporación de dimensiones éticas, emocionales y actitudinales en el proceso de enseñanza, enfatizando que la propuesta no sólo reflexiona sobre la argumentación, sino que la encarna como práctica educativa emancipadora.

A continuación, el capítulo 1, “El papel de la argumentación y la esperanza en momentos de crisis social y educativa”, de Isabel Cristina Michelan de Azevedo, propone reflexionar sobre el «estado de crisis» para pensar la crisis sistémica del capital. Se trata de un ensayo que retoma lo que se ha dado en llamar «crisis del capital» para enfatizar cómo la humanidad se ha visto afectada por los cambios que impactan en el metabolismo social. Sin embargo, el término «crisis» no es toma-

do negativamente, como un obstáculo; por el contrario, es asumido como un momento que nos exige a cada uno de nosotros tomar decisiones que estén alineadas con los cambios sociales, especialmente aquellos identificados como urgentes y necesarios. En definitiva, la crisis es vista como una oportunidad para actuar colectivamente a favor de la emancipación humana. Asumiendo que la enseñanza de la argumentación puede ayudar a ello, la autora propone vincular el análisis crítico de la realidad a los ejes de la argumentación emancipadora. Finalmente, con el fin de colaborar con la praxis de los profesores/educadores comprometidos con la realización de esta labor, presenta una breve reflexión sobre qué enfoques de los estudios de argumentación son más favorables a este ámbito, así como siete principios orientadores, sugeridos para que puedan ayudar a organizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En el capítulo 2, “La argumentación como práctica social en la formación y práctica docente”, María Elena Molina examina la argumentación como práctica social esencial en la formación y práctica docente. A partir de un estudio de métodos mixtos que combina el análisis cuantitativo y cualitativo, analizó 66 programas de formación pedagógica de una universidad pública argentina y entrevistas a 24 futuros docentes de diversos componentes curriculares. La metodología incluyó el análisis de la frecuencia de expresiones argumentativas en los programas y la codificación temática de las entrevistas, lo que permitió identificar tres dimensiones fundamentales de la argumentación en la enseñanza: lógica, dialéctica y retórica. Los resultados ponen de relieve que la argumentación estructura la planificación didáctica, orienta la toma de decisiones pedagógicas y refuerza la evaluación del aprendizaje, aunque su enseñanza en los cursos de formación del profesorado sigue estando fragmentada y poco sistematizada. También destacan desafíos, como la falta de estrategias explícitas para la enseñanza de la argumentación en diferentes componentes curriculares. Finalmente, proponen estrategias para fortalecer la enseñanza

de la argumentación, incluyendo su integración transversal en la formación inicial, su incorporación en la planificación y evaluación educativa, así como la creación de espacios de intercambio profesional, con miras a mejorar la enseñanza y formar docentes más reflexivos y críticos.

Titulado “Ejes de argumentación emancipadora en un proyecto de alfabetización desarrollado en los primeros años de la escuela primaria”, el capítulo 3 está escrito por Júlio Araújo (UFRN), Jessica Rocha Oliveira (UFS), María Natalia Quiroga (UNT), Stepheson Ray de Oliveira (UFRN) y Wesley Rodrigo Pedroza da Silva (UFRN). Estos autores defienden una propuesta de trabajo en la que los estudiantes pueden experimentar la acción social y hacer uso de la capacidad de argumentar como herramienta de emancipación en situaciones de opresión. Utilizando datos de Araújo (2024), analizan cómo los ejes de la argumentación emancipadora (reflexividad, dialogicidad y criticidad) están presentes en las acciones desarrolladas en un proyecto de alfabetización en una escuela municipal de Parnamirim, Rio Grande do Norte, Brasil. Los datos analizados muestran que la exposición de los sujetos a diferentes situaciones comunicativas durante este proyecto les permitió desarrollar habilidades argumentativas basadas en los ejes de la argumentación emancipadora. Esto contribuyó a la asunción de una postura crítica, reflexiva y dialógica frente a la situación problemática presente en la realidad planteada.

El capítulo 4, “Batalha da Ilha: argumentação emancipadora na poesia *slam*”, es elaborado por Márcia Souza Maia e Araujo (UEFS), Edilson de Souza Soares (UFS), Jeovana Alves de Lima Oliveira (UEFS) y Robson Henrique Antunes de Oliveira (UFRN). Estos cuatro autores presentan el *slam* como una práctica social de lenguaje artístico difundida por todo el mundo y lo entienden como una agencia social de alfabetización de la resistencia, ya que funciona como herramienta de denuncia de la opresión y como acción de transformación social a través del acto de argumentar utilizando diversos modos semióti-

cos. Para ello, analizan una interacción argumentativa de carácter dialógico y monológico, en una performance que tuvo lugar en *Batalha da Ilha*, concretamente en un evento de *slam* celebrado en el municipio de Ilhéus, Bahía, Brasil. Para este análisis, se utilizan elementos argumentativos basados en el esquema de Toulmin, luego se procede a un análisis de las modalidades combinadas (verbal, corporal y prosódica) utilizadas en la interacción y, por último, se observa cómo los ejes de la argumentación emancipadora (reflexividad, criticidad y dialogicidad) se materializan en esta *performance*. Los datos analizados destacan la importancia de las modalidades consorciales en la performance del *slammer*, que actúan como forma de denuncia de las injusticias sociales y de defensa de la posición del poeta sobre temas de interés para la comunidad.

En el capítulo 5, “Movimientos argumentativos en el juego CriAÇÃO”, Aline Peixoto Bezerra (UFRN), Rômulo Albuquerque (UNICAMP) y María Paz Fourmantin (UNT) defienden la enseñanza basada en el juego, con el objetivo de ampliar las prácticas de lectura en diferentes semiosis y modalidades y desarrollar habilidades argumentativas. En este capítulo, específicamente, analizan los movimientos argumentativos desarrollados en la fase de «momento de confrontación» de un juego llamado CriAÇÃO, realizado en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Norte (IFRN) con alumnos de enseñanza media. Integrando conceptos de estudios de alfabetización sociocultural, enseñanza basada en juegos y estudios de argumentación interaccional, estos autores identifican la recurrencia de tres movimientos argumentativos: apoyo, negociación y refutación durante el juego. En los datos analizados, el apoyo se manifiesta cuando los jugadores ofrecen justificaciones y razones para defender su postura. La negociación se produce cuando intentan conciliar diferentes perspectivas. La refutación, por su parte, se expresa al rebatir los argumentos del oponente y cuestionar su validez.

“Interacción argumentativa en el podcast PL das *Fake News*” es el título del capítulo 6, escrito por Débora Praxedes y Luciana Vieira, ambas estudiantes de doctorado en la UFRN. En él, sostienen que, en una época de intensa polarización, con un ritmo vertiginoso de difusión de información, muchas veces distorsionada, la formación de lectores críticos es fundamental. Este proceso de formación implica, sobre todo, la capacidad de analizar la información, cuestionarla, confrontar las fuentes y no tomar como «hechos» las noticias con las que nos encontramos a diario. Para destacar este proceso, analizan una interacción argumentativa desarrollada en un episodio de podcast, producido por alumnos de 9º grado de una escuela pública del nordeste de Brasil, sobre un tema actual y controvertido: la constitucionalidad (o no) del Proyecto de Ley de *Fake News*: PL 2630/2020. El análisis de los datos muestra que, en la interacción argumentativa en cuestión, los estudiantes están (re)construyendo sus posiciones al estar abiertos a escuchar a los demás y reflexionar sobre la plausibilidad (o no) de sus argumentos. Además, experimentar las fases de producción de este podcast favoreció la ampliación del análisis crítico de los alumnos sobre los graves problemas sociales causados por las *fake news* y les dio la oportunidad de conocer formas legales de actuar para, al menos, frenar estos problemas.

El capítulo 7, “Pequeños agentes, GRANDES argumentos: círculos de conversación entre alumnos en los primeros años de una escuela rural”, cuyos autores son Valéria Montenegro y Elias Mata (UFRN), Luciana Leguina y Cecilia Costas (UNT), discute la importancia de la enseñanza de la argumentación desde los primeros años. Para ello, los autores analizan una interacción argumentativa en un círculo de conversación, motivada por la siguiente pregunta: “¿Es necesario respetar las leyes de tránsito, aunque se viva en una ciudad rural del oeste de Rio Grande do Norte?”. Para ello, utilizan los niveles de análisis argumentativo: pragmático, global y local. Los resultados muestran que la mesa redonda puede ser una actividad productiva

para desarrollar la práctica de la argumentación, dado que los alumnos empezaron a negociar opiniones divergentes sobre el tema controvertido para llegar a un consenso de forma crítica y reflexiva. Este proceso puede observarse en el desarrollo de posiciones basadas tanto en aspectos legales que promueven la seguridad vial como en experiencias personales que pueden divergir del universal positivo en el que se inserta el tema del «respeto a las leyes de tránsito».

El capítulo 8, “La agencia social en la enseñanza de la argumentación emancipadora”, de Glícia Azevedo, combina conceptos de los estudios de alfabetización sociocultural, los estudios de argumentación interaccional y la pedagogía crítica para analizar recortes de datos de dos estudios aplicados que componen esta publicación. El primero, que aborda la enseñanza de la argumentación a través de un proyecto de alfabetización desarrollado con alumnos de los primeros cursos de primaria (capítulo 3), analiza la agencia social que emerge de la gestión horizontal del proceso de enseñanza y aprendizaje. El segundo, centrado en la actuación de un *slammer* en un duelo de *slam poetry* (capítulo 4), observa la construcción de agencia social en el proceso de apropiación de los aspectos que caracterizan el duelo de *slam* y la actuación del *slammer*. Los resultados muestran que la agencia social se construye procedimentalmente y de formas diferentes en función de las prácticas analizadas, teniendo como hilo conductor la reflexión crítica de los individuos sobre las cuestiones en juego y la propuesta de cambio social. En este proceso, destacan la importancia de la interacción, la reflexión, la criticidad y la negociación de significados, puntos centrales en la experiencia de la argumentación, y el papel de la «agencia social» como principio en la enseñanza de la argumentación emancipadora.

En el epílogo, el Dr. Eduardo Lopes Piris destaca la argumentación como práctica social del lenguaje, enraizada en procesos históricos y culturales. Explica que las prácticas sociales son formas organizadas de actuar e interactuar en sociedad, basadas en elementos semióticos

como el lenguaje, que median en los conflictos y transforman las estructuras sociales. Desde sus orígenes en la antigüedad con la retórica, pasando por periodos de declive y resurgimiento, la argumentación ha evolucionado como forma de construir realidades compartidas y resolver diferencias sociales. En vista de ello, el autor reconoce que, en la enseñanza contemporánea, enseñar a argumentar significa integrar los conocimientos teóricos en contextos reales, promoviendo la participación activa, la emancipación y la transformación social mediante eventos de alfabetización e interacción argumentativa.

En síntesis, los autores que integran esta colección, de distintas maneras y en diferentes contextos, ofrecen sus aportes, entrelazando sus voces, para dejar en claro que estamos en la misma sintonía a la hora de defender una propuesta de enseñanza de la argumentación emancipadora como proyecto educativo latinoamericano.

Esta defensa nos parece especialmente importante en un momento en el que estamos viviendo un fenómeno global en el que partidos y movimientos de extrema derecha están ganando apoyo popular en diversas partes del mundo: Brasil, Argentina, Estados Unidos, Italia, España, Hungría, Polonia. Este fenómeno refleja tendencias hacia la regresión social: intolerancia religiosa, prejuicios raciales, misoginia, políticas antiinmigración, negación de la ciencia y de los fenómenos medioambientales (calentamiento global, cambio climático). Conscientes de ello, nos damos cuenta de que invertir en la enseñanza de la argumentación emancipadora no significa sólo considerar las cuestiones teóricas y prácticas que rodean la labor docente, sino adoptar una postura política contra toda esta regresión y resistirse a ella.



PREFÁCIO

ARGUMENTAR PARA TRANSFORMAR: PALABRAS QUE FORMAN, PRÁCTICAS QUE EMANCIPAN

Constanza Padilla

El libro *Ensino de argumentação: prática social, formação e agência*, organizado por Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS), Glícia Azevedo (UFRN) y María Elena Molina (CONICET-UNS) ofrece al lector un recorrido riguroso y comprometido, que articula saberes teóricos, investigaciones situadas y experiencias formativas para pensar la argumentación como una práctica social potente y transformadora. No se trata solo de reflexionar sobre cómo se enseña a argumentar, sino de asumir esa enseñanza como parte de una apuesta ética, política y pedagógica para formar sujetos críticos y agentes de cambio.

Fruto de un proceso de formación y colaboración académicas, este libro resulta el corolario del seminario “Argumentação emancipadora em Lingüística Aplicada” que se dictó en el segundo semestre de 2024 dentro del Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA). Las organizadoras, docentes responsables de dicho seminario, promovieron un espacio de reflexión conjunta, en el que la práctica argumentativa fue vivida y pensada colectivamente como herramienta de formación crítica, situada y emancipadora. A lo largo del cuatri-

mestre, las docentes impulsaron una dinámica dialógica que habilitó la construcción de un lenguaje común, permitiendo que teoría y práctica se entrelazaran en función de los desafíos contemporáneos de la enseñanza de la argumentación en distintos escenarios educativos.

Cabe destacar que esta iniciativa pedagógica contrasta con el panorama de estudios y propuestas de enseñanza de la argumentación. En efecto, en relación con este último aspecto, es posible afirmar que, aunque la argumentación ha sido abordada desde diferentes disciplinas, la escasa relación entre estos estudios teóricos y el ámbito educativo continúa siendo un escollo para este campo interdisciplinario y sus aportes. Muchas contribuciones focalizan la “aplicación” de algunos enfoques (retóricos y/o lógicos), en detrimento de otros (dialógicos y dialécticos), obturando la posibilidad de aprovechar la dimensión epistémica y colaborativa inherente a la argumentación como práctica social (Padilla, 2020). La propuesta pedagógica elaborada por Michelan de Azevedo, Azevedo y Molina, en cambio, enfatiza la relevancia de las dimensiones actitudinal, emocional, ética y situada: entiende que estas son indispensables para entender la complejidad de la argumentación y favorecer su enseñanza y aprendizaje.

De este modo, conviene mencionar que, además de los valiosos aportes de las organizadoras en relación con el papel de la argumentación y la esperanza en momentos de crisis social y cómo propiciar praxis liberadora en contextos de enseñanza formal y no formal (capítulo 1, Michelan de Azevedo), la argumentación como práctica social en la formación de profesores (capítulo 2, Molina) y la enseñanza de la argumentación desde la perspectiva de los estudios de letramento sociocultural (capítulo 3, Azevedo), la mayoría de los capítulos que componen este volumen son autoría de doctorandas y doctorandos que participaron activamente del seminario. Sus contribuciones dan cuenta de un proceso de apropiación teórica y metodológica profundo, al mismo tiempo que reflejan trayectorias diversas, ancladas en investigaciones en curso y en prácticas docentes concretas. Esta producción colectiva

de conocimiento no es solamente resultado del cursado de un seminario, sino también una expresión del potencial formativo que encierra el trabajo sistemático en el ámbito del posgrado cuando se concibe como un espacio de encuentro, investigación y creación. El libro, en ese sentido, es testimonio del valor de las redes académicas latinoamericanas y de las condiciones que pueden generarse cuando la formación se propone como experiencia de agencia, diálogo y producción situada de saber. Desde una perspectiva freireana, es también una demostración contundente de los modos en los que podemos ayudar a nuestros y nuestras estudiantes a ejercer la autoría de la palabra.

Desde el inicio, los capítulos trazan una perspectiva amplia, al presentar la argumentación como una dimensión constitutiva de la práctica docente, y no como un mero recurso metodológico. A través de la articulación entre las dimensiones lógica, dialéctica y retórica -siguiendo los aportes de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1976), Toulmin (2007), Plantin (2016), y otros autores clave en la teoría de la argumentación-, se analiza el papel de la argumentación en distintos contextos educativos y sociales. Así, el libro no solo teoriza sobre la argumentación, sino que la habita, en sus textos, en sus análisis, en su gesto colectivo de escritura.

Uno de los méritos fundamentales de la obra es su capacidad para conjugar reflexión teórica con el ejercicio concreto de prácticas situadas. La argumentación es pensada aquí como una práctica social compleja, entrelazada con la enseñanza y la agencia. Los autores y las autoras, provenientes de diferentes universidades de Brasil y Argentina y con trayectorias complementarias, abordan la argumentación desde una pluralidad de marcos teóricos -la teoría de los géneros discursivos de Bakhtin (1997), la perspectiva dialógica de Grácio (2010), los ejes de dialogicidad, reflexividad y criticidad de Azevedo y Piris (2023), la pedagogía crítica de Freire (2001), los multiletramentos de Cope y Kalantzis (2000), entre otros-, lo que enriquece y complejiza las propuestas presentadas.

Los capítulos 4 al 8 se destacan especialmente en este sentido, al ofrecer investigaciones de los propios doctorandos que iluminan los modos en que la argumentación puede ser trabajada en el aula, no como un contenido más, sino como una práctica que forma, que desafía, que habilita la palabra y el pensamiento propio. El capítulo 4 (Júlio Araujo, Jéssica Rocha, María Natalia Quiroga, Stephenson Oliveira y Wesley Pedroza da Silva) hace hincapié en que trabajar con una propuesta de enseñanza de la argumentación como práctica social emancipadora implica posicionarse en un lugar vinculado con las necesidades específicas de los estudiantes, dialogar estrechamente con sus intereses. El capítulo 5 (Márcia Souza Maia e Araujo, Edilson de Souza Soares Margareth Morais, Jeovana Alves de Lima Oliveira y Robson Henrique Antunes de Oliveira) muestra cómo los géneros discursivos permiten a los estudiantes apropiarse de la argumentación como ejercicio de ciudadanía. En el capítulo 6 (Aline Peixoto Bezerra, Romulo Albuquerque y María Paz Fourmantin), la agencia docente es puesta en primer plano, destacando cómo argumentar también forma a quien enseña y los modos en los que el juego puede ser una herramienta especialmente útil para la enseñanza de la argumentación. Los capítulos 7 (Débora Paredes y Luciana Vieira) y 8 (Valéria Montenegro, Luciana Leguina, Cecilia Costas y Elías Mata) abordan experiencias pedagógicas que conjugan subjetividades y posicionamientos con la potencia política de la argumentación como herramienta emancipadora.

Es importante señalar, en este marco, el papel clave que cumple la lingüística aplicada en esta propuesta (Kleiman, 1995). Lejos de concebir la argumentación como una técnica descontextualizada, el libro la presenta como un modo de actuar en sociedad. Desde esta perspectiva, argumentar es intervenir en el mundo, disputar sentidos, construir saberes en diálogo. Esta mirada se nutre, entre otras fuentes, del pensamiento de Paulo Freire, y se expresa en la concepción de una argumentación emancipadora: aquella que parte de la problematización de la realidad y busca transformarla desde el diálogo crítico.

Los aportes de las investigadoras formadas, Michelan de Azevedo, Azevedo y Molina, resultan fundamentales en este sentido, al mostrar cómo la argumentación puede habilitar la palabra de los sujetos, ampliar su capacidad de agencia y transformar la experiencia educativa en un espacio de formación integral. Lejos de ser una herramienta meramente discursiva, la argumentación se revela aquí como un acto político, situado, colectivo.

¿Qué hemos aprendido, entonces, sobre la relación entre enseñanza, argumentación y agencia a lo largo de este recorrido? La lectura de esta obra nos deja una certeza: enseñar a argumentar es enseñar a escuchar, a pensar con otros, a tomar posición. Es apostar por una formación que no separa teoría de práctica, ni palabra de acción. Las propuestas pedagógicas aquí reunidas nos muestran que la argumentación puede ser vivida como experiencia formativa, como ejercicio de libertad, como práctica de esperanza.

No obstante, este libro también nos recuerda que los desafíos siguen presentes. La articulación entre teoría y práctica, entre el aula y la vida, entre el decir y el hacer, no está resuelta. Pero esta obra no busca clausurar preguntas, sino abrirlas. En sus páginas, se visibilizan tensiones, se proponen caminos, se invita al lector a involucrarse activamente. En este sentido, más que respuestas, el texto ofrece una invitación al pensamiento crítico y al diálogo sostenido.

Y aquí es donde emerge una última pregunta, quizás la más urgente: ¿cómo seguir construyendo espacios educativos donde la argumentación no solo se enseñe, sino que se viva como experiencia de emancipación? Las respuestas están comenzando a escribirse -en las experiencias compartidas, en las propuestas formativas, en las investigaciones futuras-, pero también están por venir, en las voces de quienes, al leer este libro, se sientan convocados a continuar la conversación. Porque argumentar, como nos recuerdan estas páginas,

es también una forma de esperar, de resistir y de transformar el mundo desde la palabra.

REFERENCIAS

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. Pedagogia da esperança e argumentação emancipadora. In: REICHMANN, Carla Lynn; MEDRADO, Betânia Passos; COSTA, Walison P. A. (org.). **Nas fronteiras e margens** – desenvolvimentos de professores de línguas como território de esperanças. Campinas: Pontes, 2023. p. 83-106.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001 [1992].

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A interação argumentativa**. Coimbra: Grácio, 2010.

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

PADILLA, Constanza. Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. **Revista Iberoamericana de Argumentación**. Madrid, v. 20, p. 7-29, 2020.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Traité de l'argumentation**. La nouvelle rhétorique. Bruxelles: Université de Bruxelles Edition, 1976.

PLANTIN, Christian. **Les bonnes raisons des émotions**: principes et méthode pour l'analyse des discours émotionnés. Berna: Peter Lang, 2016.

TOULMIN, Stephen. **Os usos do argumento**. Tradução de Maria Thereza de Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

1.

O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO E DA ESPERANÇA EM MOMENTOS DE CRISE SOCIAL E EDUCACIONAL

Isabel Cristina Michelin de Azevedo



<https://youtu.be/U1IHGFvXeng>

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao cunhar a expressão “argumentação emancipadora”, propusemos¹ pensar as práticas de ensino a partir da articulação entre os es-

1 Embora este seja um texto autoral, de minha total responsabilidade, resolvi assumir o uso da primeira pessoa do plural, pois muitas das ideias contidas nele estão sendo desenvolvidas a partir das discussões que são empreendidas com os membros que integram o Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas – GPARA, registrado no CNPq, em parceria com colegas integrados a outros grupos de pesquisa com os quais estabelecemos contínuos diálogos.

tudos da argumentação, no Ocidente, e o conceito de emancipação humana (cf. Azevedo; Piris, 2023a). Trata-se de uma proposição que é tanto intelectual quanto prática, uma vez que assumimos, com Freire (2016b), que o professor é um trabalhador social e, como tal, constitui-se no processo de mudança social que integra. É preciso ainda esclarecer que:

O papel do trabalhador social não se dá no processo em si, mas num domínio mais amplo. Domínio do qual a mudança é uma das dimensões.

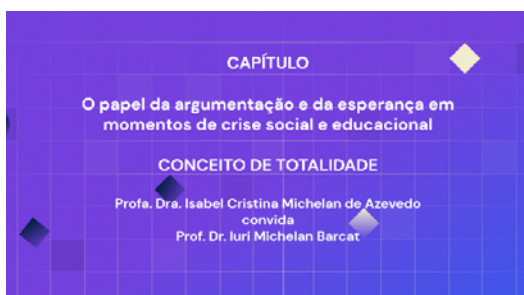
Naturalmente, este domínio específico no qual atua o trabalhador social é a estrutura social.

Por isso é que é preciso tomá-la na sua complexidade. Se não a entendemos em seu dinamismo e em sua estabilidade, não teremos dela uma visão crítica (Freire, 2016b. p. 58-59).

Cientes de que esse processo está vinculado a um domínio mais amplo, a uma totalidade², temos proposto um diálogo que seja organizado com base na análise das concepções que colaboram com a compreensão dos processos sociais e dos modos de agir dos professores que se empenham em compor uma práxis³, pautada pela consciência crítica e pelo compromisso social.

2 Para colaborar com a compreensão do conceito de **totalidade**, assista ao vídeo preparado pelo Dr. Iuri M. Barcat.

3 Desde 1967, durante o período de escrita do livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire tem defendido uma educação problematizadora que se preocupe com a essência humana dos estudantes em associação com a compreensão da realidade. Em outras palavras, é necessário haver um constante empenho do educador no sentido de entender as determinações constitutivas da sociedade vigente a fim de que possa concretizar uma práxis comprometida com o outro e ética. Isso porque Freire concebia a prática da educação como integrante de um contexto concreto, cujos fatores intervenientes precisam ser entendidos profunda e criticamente. Pimenta e Lima (2004, p. 45), preocupada com a formação de professores, explica que a práxis docente é uma atividade voltada à transformação da realidade, por isso é uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”.



<https://youtu.be/JGZlzdazVQs>

Com relação às concepções que sustentam a prática teórico-política de educar alguém (Geraldi, 1984; Freire, 1991) e de ensinar a argumentar em uma sociedade plural (Perelman, 1979) e marcada pela conflitualidade (Meyer, 2007), insistimos na necessidade de haver análise crítica, consciente e coletiva relativa ao processo histórico no qual estamos implicados.

A fim de discutir como a práxis educativa pode ser concretizada em diferentes espaços sociais, recuperamos a indicação de que as práticas escolares sejam organizadas a partir dos eixos dialogicidade, reflexividade e criticidade (Azevedo; Piris, 2023a; Azevedo, 2024) e tenham rigorosidade metódica (Freire, 1996), que pode incluir uma atenção especial ao planejamento de ensino que visa a promover o desenvolvimento de capacidades argumentativas (Azevedo, 2016, 2019).

Como estamos diante de um conjunto diversificado de conceitos e alternativas didático-pedagógicas, neste capítulo, optamos por tematizar especificamente o papel da argumentação e da esperança em situações de crise social e educacional.

Ao tomar a **crise** como foco de atenção no que se refere aos estudos da argumentação na contemporaneidade, discutimos três ideias centrais:

1. a análise crítica da sociedade capitalista (Mészáros, 2000, 2011a, 2011b) colabora com a organização de práticas de ensino comprometidas com o outro (Azevedo; Piris, 2023a);
2. o “estado de crise” (Bauman; Bordoni, 2016) pode colaborar com a concretização da argumentação emancipadora;
3. o estado de crise impacta a educação, o conceito de esperança (Freire, 2016a) e as práticas de ensino da argumentação.

É importante ressaltar que esses três pontos são articulados neste texto, visto que a análise crítica da realidade se faz necessária para que possamos identificar o lugar que a argumentação pode ocupar nas práticas de ensino que estejam comprometidas com a emancipação humana, o que solicita a assunção de alternativas específicas para organizar, planejar e realizar as práticas escolares.

A fim de organizar essa associação de ideias, este capítulo é composto por cinco partes. Após a introdução, são discutidos cada um desses três pontos, para, então, incluir as considerações finais e as referências.

A ANÁLISE CRÍTICA DA SOCIEDADE CAPITALISTA E A COMPOSIÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO COMPROMETIDAS COM O OUTRO

O ponto de partida desta discussão é o reconhecimento de que “vivemos hoje em um mundo firmemente mantido sob as rédeas do capital, numa era de promessas não cumpridas e esperanças amargamente frustradas [...]” (Mészáros, 2011b, p. 37). Em decorrência disso, há a necessidade de repensarmos continuamente nossas reflexões e ações na vida e, particularmente, nos espaços escolares.

Ao observarmos as diferentes “personificações do capital” que estão em curso na sociedade capitalista contemporânea – o “Novo Trabalhismo” inglês e a “Direita Radical” em distintas partes do mundo, por exemplo –, notamos que está em curso uma crise estrutural

do capital como um todo, expandida em larga escala, devido à globalização, por isso diariamente notamos uma piora considerável das condições de vida de inúmeras pessoas, ao mesmo tempo em que problemas financeiros globais impactam significativamente “os domínios de nossa vida social, econômica e cultural” (Mészáros, 2000, p. 9).

Embora a crise do capital seja um assunto complexo, optamos por resgatar aqui apenas alguns fatores que podem ser associados aos objetivos deste texto. Em primeiro lugar, destacamos que o:

[...] capital, como um sistema orgânico global, garante sua dominação, nos últimos três séculos, como *produção generalizada de mercadorias*. Através da redução e degradação dos seres humanos ao *status* de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma “mercadoria comercializável”, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica (Mészáros, 2000, p. 2).

Essa circunstância parece exigir de nós uma atitude: a assunção de uma postura que se oponha a essa situação. Isso é requisitado sobretudo pelo fato de a crise do capital no século XX, contraditoriamente, forçar cada um de nós a conviver com certa “hibridização”, ou seja, com uma crescente intromissão do Estado no processo socioeconômico de reprodução, a fim de que seja possível “superar suas dificuldades, ignorando os perigos que a adoção deste remédio traz, a longo prazo, para a viabilidade do sistema” (Mészáros, 2000, p. 3). Diante disso, “o irrefreável impulso expansionista do capital (tendendo a uma integração global completa) e suas formações estatais historicamente articuladas [...] afloram abertamente”, provocando “não apenas a *destrutividade* do sistema, como também sua *incontrolabilidade*” (Mészáros, 2000, p. 7).

Em oposição a que continuemos fingindo “para nós mesmos que as classes e contradições de classe já não existem ou não mais importam” e a que continuemos ignorando tanto as instabilidades estruturais quanto as instabilidades que estão diante de nossos próprios olhos, alinhamo-nos aos esforços que confrontam continuamente a adaptação aos modos de controle do metabolismo social⁴, visto que “a severidade da crise *estrutural* do sistema do capital” confronta-nos a “um grande desafio estratégico, oferecendo, ao mesmo tempo, algumas novas possibilidades vitais para enfrentá-lo” (Mészáros, 2000, p. 8).

Também queremos ressaltar que vivemos uma importante crise de “confiança”, que inclui a confiança propriamente dita, a falta de confiança e a superconfiança no próprio sistema capitalista global, em seus agentes especializados ou em políticos que representam as nações. Assim, “sob a regra do capital na sua crise estrutural, na nossa própria época, atingimos o ponto em que devemos ser submetidos ao impacto destrutivo de uma *simbiose* entre a estrutura legislativa do Estado da nossa sociedade e o material produtivo [...]” (Mészáros, 2011a, p. 25, grifo do autor).

Apesar de haver tentativas para conter os sintomas da crise que se intensificam em diferentes partes do mundo, só se observa o reforço das “determinações causais antagônicas que estão profundamente enraizadas na destrutividade do sistema capitalista” (Mészáros, 2011a, p. 29). Por essas razões, faz-se necessário compreender as formas de representação da realidade e de domínio do capital.

4 O termo “metabolismo social” ou sociometabolismo, segundo Paniago (2018, p. 4), é uma noção utilizada por Mészáros e outros, depois de Marx, “para caracterizar a particularidade do sistema do capital e seu modo de controle social sobre a troca entre o homem e a natureza”. Por reconhecerem que pelo trabalho o homem cria uma nova condição de existência, observam que as necessidades naturais são afetadas pelo metabolismo entre homem e natureza, configurado pela vida humana. “O sistema do capital, por mais poderoso que pareça, em relação aos demais modos de produção, opera subjugando os indivíduos sociais, diretamente envolvidos no metabolismo social com o mundo natural, a uma nova relação social de antagonismo e exploração que traz consigo uma cadeia de contradições internas ao próprio sistema” (Paniago, 2018, p. 5).

Essa brevíssima reflexão visa a destacar que a crise do capital afeta o metabolismo social. Diante disso, torna-se importante explicar como a palavra “crise” está sendo assumida neste capítulo. Como esclarece Koselleck (2012, 2023), o termo grego *krisis*⁵ servia ao âmbito jurídico, teológico e médico. O significado médico, que é técnico, bem como o legal prevaleceram até o período moderno. Somente a partir do século XVII, inicialmente na França, depois na Inglaterra e na Alemanha, por extensão metafórica, o termo “crise” passou a ser utilizado na Política na Psicologia, na Economia e na História. Interessa-nos recuperar a noção de que, em situação de **crise**, a análise de cada situação é requerida para que seja possível tomar decisões, que necessariamente provocam mudanças sociais. Contudo, não podemos perder de vista que:

Pertence à natureza da crise que uma decisão esteja pendente, mas ainda não tenha sido tomada. Também reside em sua natureza que a decisão a ser tomada permaneça em aberto. Portanto, a insegurança geral de uma situação crítica é atravessada pela certeza de que, sem que se saiba ao certo quando ou como, o fim do estado crítico se aproxima. A solução possível permanece incerta, mas o próprio fim, a transformação das circunstâncias vigentes – ameaçadora, temida ou desejada –, é certo. A crise invoca a pergunta ao futuro histórico (Koselleck, 1999, p. 111).

Ao assumir que a crise solicita uma decisão consequente, dirigida ao outro, com vistas ao futuro (que desejamos construir), entendemos ser necessário partir da realidade vigente. Entretanto, a noção de re-

5 Em grego, *Krisis* é um substantivo derivado do verbo *krinein*, que diz respeito aos atos de separar, selecionar, julgar, decidir, o que exige saber distinguir e diferenciar, mas também pode significar lutar (participar de um conflito), medir-se, esforçar-se. Dada a amplitude considerável de significados desse termo, servia a diferentes campos de atuação humana. Porque *krisis* também significa “decisão”, no sentido de veredito e julgamento, associada aos “prós e contras” que constituem uma decisão final. Isso foi assumido por Aristóteles para analisar o que determina a ordem da comunidade cívica e ainda está registrado no Antigo e Novo Testamento, por exemplo (Koselleck, 2023).

alidade não é trivial, uma vez que se trata de “uma infinidade de fatos e objetos sensíveis externos à consciência que a percebe, objetos e fenômenos independentes dela” (Barcat, 2024, p. 38). É necessário, então, tomar consciência de que a multiplicidade, objetiva e contraditoriamente, constitui uma unidade, uma totalidade que abarca cada um de nós.

Também compreendemos ser relevante haver a superação da consciência ingênua pela consciência crítica. Há razões que justificam essa necessidade, conforme Vieira Pinto (1960a, 1960b), observadas quando a consciência se torna social, e isso acontece principalmente por dois motivos: “1) o fundamento da consciência individual é a sua existência em uma comunidade determinada e um mundo natural comum”, e isso faz com que os conteúdos da consciência individual estejam vinculados a “uma objetividade comum condicionante de outras consciências”; 2) “as consciências não estão postas em relação uma à outra de maneira estanque”, visto que elas “produzem essas relações por meio de suas atividades e da comunicação” (Barcat, 2024, p. 124-125). É justamente a alienação disso que provoca “a cisão objetiva” de que a consciência foi produzida socialmente, e é por isso que Freire e Vieira Pinto irão insistir na necessidade de a consciência ingênua ser superada pela consciência crítica.

Conforme Vieira Pinto (1960a, p. 84), a consciência crítica, por se reconhecer submetida a determinações, cujas condições precisam ser conhecidas, impele-nos a indagar acerca dos fatores de que depende. “É crítica no sentido etimológico da palavra, porquanto procede à ‘crise’, isto é, à separação dos fatores atuantes [...]”. A consciência ingênua, por sua vez, ignora seus pressupostos, ou seja, “não tem consciência dos fatores e condições que a determinam” (Vieira Pinto, 1960a, p. 83).

A consciência crítica, então, nos permite perceber as consequências da expansão capitalista desenfreada, como se dá o aprofundamen-

to das confrontações identificadas a partir dos “defeitos estruturais e dos *antagonismos* explosivos do mundo em que vivemos” (Mészáros, 2011b, p. 38, grifo do autor). Isso provoca o crescimento dos riscos sociais; os motivos de nossas desesperanças; as razões por que somos continuamente orientados a nos conformar com o possível que pode ser organizado socialmente. Tudo isso é justificado pela noção de que a crise exige de nós a aceitação das decisões tomadas por aqueles que dominam o capital, isto é, parece que, frente à crise do capital, não há alternativa fora do fortalecimento do próprio sistema. Diante disso, podemos nos perguntar: o que é possível fazer nessa conjuntura?

Entendemos, com Mészáros (2011b, p. 41), que, em primeiro lugar, “a consciência desta insustentabilidade ajuda a manter a esperança de uma mudança estrutural básica, apesar de todos os empecilhos e desilusões amargas do passado recente”. Isso solicita organizar esforços conjuntos, pois sabemos que as ações isoladas podem configurar apenas paliativos frente às contradições do sistema global do capital. Dito de outra forma, somos convocados a decidir por agir em prol da coletividade, por meio de compromissos explícitos que podem ser associados às novas potencialidades históricas, mas isso requer o reexame dos requisitos e das condições objetivas que possibilitam promover mudanças.

Embora as mudanças necessárias sejam sistêmicas, decidimos por agir no campo da educação. Isso é proposto sem perder de vista que, no reino do capital, a educação também é uma mercadoria, que é afetada pelas demandas do capital, pelas ideologias neoliberais, pelo contínuo esmagamento dos cortes de recursos orçamentários para o sistema público de ensino, configurando “uma sociedade que impede a emancipação” (Sader, 2008, p. 16). Estamos empenhados em propor aos educadores o estabelecimento de vínculos entre educação e trabalho social, com vistas ao nosso comprometimento com a mudança social (Freire, 2016b). Para tanto, “os que lutam contra a exploração, a opressão, a dominação e a alienação – isto é, contra o domínio do ca-

pital – têm como tarefa educacional a ‘transformação social ampla emancipadora’ (Sader, 2008, p. 18).

Estamos defendendo, em síntese, um esforço bastante específico: colaborar com o entendimento de que “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (Mészáros, 2008, p. 25), para que não seja perdido de vista o fato de que as pequenas mudanças podem apenas servir a correções de algum detalhe na ordem estabelecida. Isso se faz necessário se queremos concretizar mudanças **essenciais**, alinhadas à tarefa de “substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente” (Mészáros, 2008, p. 47, grifo do autor), que esteja direcionada à promoção da liberdade humana e, conseqüentemente, à emancipação da humanidade (Tonet, 2005).

Para tanto, decidimos nos dedicar ao ensino da argumentação pela potencialidade que a racionalidade argumentativa (Grácio, 1993) oferece para o exercício da atividade intelectual (Gramsci, 2021) e para a ampliação da criticidade, colaborando com a análise das “situações-limite” (Vieira Pinto, 1960b) que exigem de nós a compreensão das determinações que constroem a realidade social. Além disso, por meio da argumentação emancipadora, unimos esforços para fazer oposição às forças que geram desumanização, como consequência de uma ordem injusta que provoca “a violência de opressores sobre pessoas obrigadas a *ser menos* [...]” (Azevedo; Piris, 2023a, p. 88, grifo dos autores), conforme os apontamentos de Freire (1974), registrados há mais de 50 anos.

A ARGUMENTAÇÃO EMANCIPADORA EM ESTADO DE CRISE SOCIAL

Como foi explicitado na seção anterior, assumimos que a crise do capital é sistêmica, pois abrange todas as formas da produção social

da existência, tanto as gerais quanto as particulares, entre as quais a educação é uma forma concreta por meio da qual é possível produzir existência (Vieira Pinto, 1960a). Ao fazer isso, a educação também produz cultura, visto que “[...] o mundo no qual habita o ser humano, além de físico-natural, é também cultural, e se torna cada vez mais cultural quanto mais povoado este mundo se tornar de criações humanas” (Barcat, 2024, p. 102).

Como uma produção cultural humana, a argumentação é tomada como um meio que pode colaborar com o desenvolvimento da consciência crítica por possibilitar analisar como o confronto de ideias leva à tomada de posição. Confrontar perspectivas, alheias e próprias, é algo favorecido pelo pluralismo⁶, segundo Perelman (1964), por ser uma visão que possibilita estabelecer contínuos diálogos, discutir todas as questões que nos afetam de alguma maneira e investigar o que se passa na história humana, considerando a vida em sociedade e nós mesmos, isto é, nossos próprios processos de pensamento.

É preciso esclarecer que o pluralismo rejeita a ordem perfeita, elaborada em função de um critério definido por um grupo social⁷ para se sobrepor a outros, porque admite a existência de valores incompatíveis. O que interessa fundamentalmente ao pluralismo é a razoabilidade das questões depreendidas de um diálogo permanente entre pontos de vistas opostos colocados em confronto. Isso porque, em uma sociedade democrática, com liberdade de pensamento, os esforços devem

6 Não é objetivo deste texto aprofundar a discussão acerca das bases que sustentam filosoficamente o pluralismo a partir da oposição aos monismos e ao conceito de verdade, tal como foi proposto por Nietzsche. Estamos admitindo que a crise do capital requer uma resposta sistêmica que considere as análises críticas dos processos e discursos em oposição na sociedade contemporânea, pois isso colabora com a identificação do que é essencial na construção da emancipação humana. Para o início de um aprofundamento acerca das relações entre pluralismo, retórica e racionalidade, recomendamos a leitura do texto de Carrilho (2015).

7 Perelman retoma o conceito de “grupo social” tal como foi proposto por Eugène Dupréel: trata-se de um conjunto de indivíduos unidos entre si, que se diferenciam de outros grupos. Esses grupos podem ser familiares, nacionais, religiosos, esportivos, profissionais, e os indivíduos podem simultaneamente fazer parte de diferentes grupos (Perelman, 1979).

estar orientados para a busca do equilíbrio entre os seres humanos (Perelman, 1979), e não pela sobreposição de uns sobre os outros.

Parece-nos que, a partir do pluralismo, há oportunidades legítimas de reflexão e ação em uma sociedade marcada pela crise do capital mas também é preciso ser marcada uma condição essencial: manter o contínuo e detalhado exame da estrutura interna de poder, associado ao domínio do capital, a fim de continuamente serem denunciadas e contrapostas as relações exploradoras de classe, sobretudo aquelas que estão vigentes “[...] nos morros, nos córregos, nas favelas, nas *callampas*, nas avenidas da América Latina” (Freire, 2016a, p. 246), uma vez que defendemos a prática da argumentação emancipadora.

Diante disso, resolvemos adotar a expressão “estado de crise”, com Bauman e Bordoni (2016), para ressaltar que a crise enfrentada na atualidade não é temporária, por isso solicita mudanças profundas, uma vez que envolve todo o sistema capitalista. Esse estado de crise, como a etimologia nos relembra, do ponto de vista médico, diz respeito ao momento em que era preciso julgar e decidir o que fazer, visto que o futuro do paciente estava em jogo. Estamos, então, diante de um momento que requer mudança estratégica e decisão, com vistas a obter uma condição diferente da anterior. Trata-se de um ponto de virada. Nesse processo, como insistimos anteriormente, a análise crítica é necessária, se quisermos encontrar saídas para o “[...] labirinto das contradições do sistema do capital global por meio de uma transição sustentável para uma ordem social muito diferente [...]” (Mészáros, 2011b, p. 41).

Em estado de crise, as variadas crises – da comunicação midiática, do jornalismo, das identidades, da cultura, da educação – são compreendidas como parte de uma crise mais ampla, a do capital, cujas contradições precisam ser identificadas para que possam ser superadas. Particularmente, no âmbito da educação, a responsabilidade dos educadores é enorme, pois exige pesquisa, criticidade, ética, estética, con-

sideração dos saberes dos estudantes, além da aceitação do novo e da rejeição de qualquer forma de discriminação (Freire, 1996), pois colocamos como objetivo último da ação argumentativa emancipadora a liberdade plena da humanidade.

Liberdade plena difere de liberdade absoluta. Perfeita ou devidamente acabada, a liberdade plena é um tipo de sociabilidade que possibilita a realização ampla das potencialidades humanas de todos os indivíduos. “Em síntese, a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico” (Tonet, 2005, p. 477).

Imbuídos desse escopo, é razoável haver dúvidas acerca de qual perspectiva da argumentação pode ser assumida quando se quer promover a emancipação humana. Entendemos que principalmente as abordagens retóricas (sobretudo as críticas) e as interacionais colaboram mais diretamente com a articulação dos três eixos que constituem a argumentação emancipadora (dialogicidade, reflexividade e criticidade), como propõem Azevedo e Piris (2023a).

A dialogicidade diz respeito à alteridade constitutiva da argumentação, por isso está articulada à contraposição de ideias entre os sujeitos implicados na argumentação (distância dialógica). A reflexividade aponta as razões dos acontecimentos e as orientações temáticas, com vistas aos propósitos argumentativos (processamento metadiscursivo). A criticidade está vinculada às relações sociais e ideológicas, por isso visa à superação da consciência ingênua (distância epistemológica).

Com o objetivo de associar esses eixos às abordagens favoráveis ao empreendimento da argumentação emancipadora, organizamos o Quadro 1.

Quadro 1 – Noções associadas entre as perspectivas da argumentação e os eixos da argumentação emancipadora

Abordagens Autores		Dialogicidade	Reflexividade	Criticidade
retóricas	Retórica clássica (Aristóteles)	Tem no <i>páthos</i> um tipo de prova que promove conexão entre o orador e o outro.	Tem no <i>logos</i> um tipo de prova que permite a análise dos temas e dos recursos expressivos.	Tem no <i>éthos</i> um tipo de prova que promove a imagem de si em um certo contexto social.
	Retórica crítica (Mckerrrow)	Tem na prática crítica um ato que permite avaliar o outro e as situações para tentar realizar a transformação social.	Tem na análise de contingências e discursos meios para entender os contextos históricos e as relações de poder.	Tem no criticismo (como <i>performance</i>) a condição para descrever os acontecimentos e engajar-se no mundo social.
interacionais	Modelo dialógico (Plantin)	Tem nos três atos actanciais (propor, opor e duvidar) os meios para participar da interação argumentativa.	Tem na atividade linguística e no esquema lógico as bases para a análise das perguntas argumentativas.	Tem na contraposição de ideias o ponto de partida para analisar a realidade, construir o discurso argumentado.
	Interação argumentativa (R. A. Grácio)	Tem na interação entre participantes a condição para que o uso da palavra seja negociado com o outro.	Tem na racionalidade argumentativa o apoio para analisar a validade funcional dos acordos firmados.	Tem na progressão argumentativa o meio para avaliar continuamente a realidade e o outro.

Fonte: elaboração própria.

É possível notar, por meio do Quadro 1, que cada abordagem (retórica e interacional) pode ser desenvolvida a partir de diferentes propostas teórico-práticas. No âmbito da abordagem retórica, a título de ilustração, destacamos apenas duas que assumem a escolha de um problema social como ponto de partida para haver argumentação – a Retórica Clássica, tal como foi registrado por Aristóteles (2012), e a Retórica Crítica, tal como foi descrita por McKerrow (1989)⁸. Outras abordagens retóricas que tenham a realidade social concreta como seu objeto de interesse imediato também podem ser associadas aos eixos da argumentação emancipadora.

Os princípios da Retórica Clássica são bastante conhecidos, pois estão sendo estudados há mais de dois mil anos⁹. Dela, queremos destacar dois pontos: 1. é uma prática social que surgiu na Antiguidade Ocidental, especificamente quando uma situação de vida impulsionou as classes dirigentes a buscarem garantir para si a propriedade da palavra com vistas a defender seus direitos como cidadãos; 2. é um ensinamento (a arte retórica), por isso desde o início foi inserida em instituições de ensino a fim de que seus recursos e técnicas fossem aprendidos e avaliados (Barthes, 2001, p. 5-6).

8 O projeto intitulado “Retórica Crítica” foi desenvolvido inicialmente por meio da parceria entre McKerrow e McGee, que propôs uma apropriação de algumas das ideias de Marx. Trata-se de uma proposta que exige do pesquisador um estudo criterioso da realidade social e das relações de poder, para que seja possível articular perspectivas, pontos de vista, valores sociais à argumentação, visando à diminuição das desigualdades sociais. Assim, não se apresenta apenas como um campo de estudo, mas como uma oportunidade para intelectuais, pesquisadores e professores se comprometerem com causas sociais relevantes na sociedade contemporânea (cf. Azevedo, 2020).

9 Segundo Barilli (1983, p. 8, grifos do autor), desde seu início, a retórica revelou “a sua vocação para a pluri-significação e a totalidade. Ou seja, ela é discurso na acepção etimológica do termo, na medida em que pretende ‘dis-correr’ sobre um leque bastante vasto de assuntos: fundamentalmente, todos aqueles que podem interessar ao homem comum, isto é, de que nenhum homem enquanto tal poderá alguma vez abdicar: a gestão da coisa pública, a administração da justiça, o estabelecimento dos valores morais a seguir no comportamento público e privado, e portanto também os critérios de opinião, o louvor ou vitupério de outrem com base nos respectivos comportamentos: estes alguns dos temas que interessam indistintamente todos os membros duma comunidade, e que aliás é difícil atribuir a disciplinas específicas”.

Com vistas à emancipação humana, dois pontos são alterados. Não se trata mais de promover o acesso à retórica apenas àqueles que detêm o poder social, político ou econômico, por exemplo, mas de mobilizá-la sobretudo entre aqueles se são continuamente oprimidos na sociedade capitalista. O ensino da retórica é tomado como atividade educativa, por isso é menos um instrumento de avaliação e mais uma atividade que consiste em propiciar a cada um a apropriação de conhecimentos, valores, comportamentos que constituem o patrimônio cultural acumulado ao longo da história, para contribuir com o desenvolvimento da humanidade (Tonet, 2005). Trata-se, assim, de um modo de agir no mundo que reconhece os antagonismos sociais, mas os quer enfrentar para *ser mais* (Freire, 1974).

A Retórica Crítica, por sua vez, se apoia em “[...] oito princípios que orientam a retórica como prática crítica [...]” (Azevedo; Piris, 2023b, p. 213), cujo projeto propõe realizar uma crítica da dominação, para que seja possível emancipar os sujeitos das forças opressoras, e uma crítica da liberdade, voltada a construir uma reflexividade fundada na práxis. Vemos, assim, que o propósito dessa proposta é menos ser um método específico de análise e mais uma orientação para que a prática crítica possa constituir projetos de investigação, tomados como “[...] um trabalho radical de transformação social, cuja luta contra a repressão é realizada em um local institucional específico, em consonância com sua própria existência” (Azevedo; Piris, 2023b, p. 223).

Na abordagem interacional, destacamos as duas que se apresentam mais proeminentes no cenário internacional, em nosso modo de ver. A proposta de Plantin (2008, p. 63), conhecida como Modelo Dialogal, que “propõe a repensar a atividade argumentativa em um quadro ampliado, no qual a enunciação está situada contra o pano de fundo do diálogo”. Nesse sentido, é uma proposta que parte de uma situação argumentativa cujo confronto de pontos de vista em contradição é realizado em ações concretas, coorientadas pelas falas entre os participantes da interação.

Grácio (2016, p. 17, grifos do autor), por sua vez, tem proposto reconhecer que “a argumentação está na interação”, ou seja, diante da multidimensionalidade da argumentação, podemos notar que o uso social da palavra, quando associado a razões que justificam as posições, é marcado sobretudo pela dimensão ética e existencial, porque envolve o sentido de comunidade e o de justiça que estão implicados na negociação que se estabelece na interação argumentativa. Segundo esse autor, a “negociação envolve tipicamente uma eventual progressão a partir do jogo de propostas e contrapropostas daqueles que dela participam” (Grácio, 2016, p. 19), por isso a argumentação promove a coexistência humana.

Neste capítulo, não é nosso objetivo limitar as abordagens que possam estar alinhadas à proposta da argumentação emancipadora, contudo, quisemos mostrar que, na escolha por uma ou outra visão relativa à argumentação, é fundamental buscar a coerência entre as bases que constituem cada abordagem e o trabalho organizado em torno dos eixos da dialogicidade, reflexividade e criticidade.

Além disso, entendemos que, para compor práticas de ensino da argumentação emancipadora, precisamos considerar como o estado de crise pode orientar as práticas escolares, o que passamos a discutir em seguida.

IMPACTOS DO ESTADO DE CRISE NA EDUCAÇÃO, NO CONCEITO DE ESPERANÇA E NAS PRÁTICAS DE ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO

Dada a necessidade de refletir acerca do modo como o estado de crise repercute na educação e na esperança, com Mészáros (2008), reconhecemos que:

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência [...] porque o capital

não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exigem uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social (Mészáros, 2008, p. 59).

Diante de “condições de uma desumanizante alienação”, parece-nos que nosso primeiro esforço precisa ser direcionado para o desenvolvimento da consciência crítica, visto que o “[...] povo grita contra os testemunhos da desfaçatez” (Freire, 2016a, p. 14) e as situações-limite, nas quais observamos o agravamento das condições de vida de muitas pessoas (Vieira Pinto, 1960b). Isso deveria nos inquietar e nos fazer agir. Para isso, precisamos de esperança, entendida como uma “[...] necessidade ontológica” que se ancora na prática (Freire, 2016a, p. 15); em ações conscientes do processo histórico que promovam a automediação, o autocontrole e a autorrealização¹⁰, por meio da liberdade substantiva e da igualdade, reguladas por indivíduos associados (Mészáros, 2008); de “atividades educativas de caráter emancipador” (Tonet, 2016, p. 154) a fim de que possamos realizar um trabalho comprometido com as mudanças sociais (Freire, 2016b).

10 Para Mészáros (2008, p. 72-23, grifos do autor), “[...] o grave e insuperável defeito do sistema do capital consiste na *alienação de mediações de segunda ordem* que ele precisa impor a todos os seres humanos, incluindo-se as personificações do capital. De fato, o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital. Elas (as mediações) são necessariamente interpostas entre indivíduos e indivíduos, assim como entre indivíduos e suas aspirações, virando essas de ‘cabeça para baixo’ e ‘pelo avesso’, de forma a conseguir subordiná-los a imperativos fetichistas do sistema do capital. Em outras palavras, essas mediações de segunda ordem impõem à humanidade uma *forma alienada de mediação*. A *alternativa concreta* a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a *automediação*, na sua inseparabilidade *do autocontrole* e da *autorrealização através da liberdade substantiva e da igualdade*, numa ordem social reprodutiva conscienciosamente regulada pelos indivíduos associados. É também inseparável dos *valores* escolhidos pelos próprios indivíduos sociais, de acordo com suas reais necessidades, em vez de lhes serem impostos – sob forma de *apetites* totalmente *artificiais*, pelos imperativos reificados da acumulação lucrativa do capital, como é o caso hoje. *Nenhum* desses objetivos emancipadores é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá além dos limites do capital”.

Assumir essa postura no ensino da argumentação é exigente pessoal e profissionalmente, por isso “é muitíssimo reduzido o número de educadores” dispostos a isso (Tonet, 2016, p. 154). Além da complexidade inerente à compreensão de todos os conceitos implicados nas propostas citadas anteriormente, é preciso reconhecer que permanecem vigentes as contradições sociais e os irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital que afetam diretamente o metabolismo social. Embora isso possa ser visto como motivo para o desânimo, com Freire (2016a) e Dussel (2000, p. 381), temos defendido que a “razão ético-crítica” nos oriente a fazer escolhas que possam guiar o trabalho docente no sentido de articular suas ações de ensino da argumentação à agência¹¹, a fim de que possamos colaborar com as mudanças sociais (Freire, 2016b).

Neste livro inédito, destinado prioritariamente ao público brasileiro e argentino são encontradas distintas propostas empenhadas em concretizar o alinhamento entre as práticas educativas e a emancipação humana, por isso, neste capítulo, optamos por reunir algumas orientações gerais, conforme Tonet (2016), que não servem como roteiro, mas podem colaborar com a análise e a avaliação das atividades planejadas pelos próprios professores. Isso porque, na atual conjuntura, nos parece importante evitar ver a crise que vivemos como um obstáculo, mas sim “[...] como uma passagem necessária e criadora” (Wall, 2014, p. 43), que pode favorecer a construção de inovadoras possibilidades de ação. Nesse sentido, estar no limite da existência pode se tornar uma oportunidade para estabelecer uma ligação semiótica e conceitual entre a crise e a representação dinâmica do espaço e do tempo em diferentes campos de atuação humana, como a educação.

11 Tomamos o conceito de “agência” como um tipo de ativismo que possibilita ao sujeito se posicionar acerca de um acontecimento social local, com vistas a colaborar com a consecução de práticas comunitárias. Trata-se de assumir uma perspectiva teórico-crítica que gera uma postura cujo papel é mobilizar as capacidades individuais na defesa de grupos ou situações que merecem atenção, transformação e, quiçá, superação do *status quo* (Vianna; Stetsenko, 2019).

Como a educação é uma das dimensões para a reprodução social, é “condição imprescindível para que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano” (Tonet, 2016, p. 144), o caráter emancipador das atividades realizadas no espaço escolar ou fora dele precisa considerar a conexão concreta da educação com o objetivo final: a construção de sociedade plenamente livre.

Com esse escopo em vista, o trabalho docente que visa a promover a emancipação humana direciona-se a colaborar com a produção de uma forma de sociabilidade, “na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material [...] e, a partir disso, o conjunto da vida social” (Tonet, 2016, p. 142).

Trata-se de um trabalho cujas atividades educativas precisam dar acesso ao “patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe” (Tonet, 2016, p. 150). Para tanto, tais atividades são marcadas por algumas características:

- a. “são atividades que contribuem para que as pessoas compreendam o processo histórico, desde as suas origens e fundamentos até os dias atuais” (Tonet, 2016, p. 151), isto é, que favorecem o entendimento de como o homem produz linguagem, cultura, economia, ideologias etc., gerando determinações estruturais objetivas que interferem no modo como agimos na sociedade capitalista (compreensão da realidade social);
- b. são atividades que colaboram com a compreensão das contradições inerentes à sociedade capitalista, considerando as dimensões universais e particulares, mas que estão fundadas na avaliação concreta das tarefas necessárias para construir uma sociedade mais justa e igualitária (compreensão de um tipo específico de sociabilidade);

- c. são atividades que permitem compreender, a partir do trabalho, como são configuradas todas as outras dimensões da vida social, com vistas a promover novas formas de ser e agir colaborativamente (compreensão das especificidades do trabalho conjunto);
- d. são atividades que estão comprometidas com a função social da educação, incluindo suas possibilidades e limites, e que tem na reciprocidade benéfica entre os indivíduos (simultaneamente individual e social) uma base consistente para promover a emancipação humana (compreensão das ações marcadas pela solidariedade e esperança).

Com esses quatro pontos, entendemos ser possível, em situação de crise, tomar decisões que estejam ancoradas na dialogicidade, reflexividade e criticidade, bem como nas responsabilidades éticas que a argumentação argumentadora solicita.

Associadas a essas características, também precisamos buscar meios para haver o delineamento coerente entre as atividades educativas e didáticas, visto que constitui a unidade do ensinar e aprender o processo de mediação didática que estabelece relações entre os objetos de conhecimento, em contextos sociais e culturais concretos (dimensão epistemológica) e os modos de aprender (dimensão psicopedagógica), por isso:

[...] uma didática a serviço de uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos deverá salientar em suas investigações as estratégias cognitivas gerais de cada ciência pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, [...] modos de ação [e desenvolvem capacidades], que vão se convertendo em meios de sua própria atividade, a fim de analisar e resolver problemas em situações concretas na vida prática (Libâneo, 2015, p. 643).

Para colocar a didática a serviço da “formação de sujeitos pensantes e críticos”, tal como propõe a argumentação emancipadora, somos direcionados a reconhecer que o domínio do processo de origem e de desenvolvimento das coisas requer a mobilização do pensamento teórico e prático e ainda somos impelidos a identificar os recursos didáticos mais apropriados à consecução dos objetivos estabelecidos. Isso significa que não existe uma lista pré-estabelecida de recursos que podem ser utilizados, pois caberá a cada professor/educador fazer as combinações mais coerentes e tomar suas decisões responsáveis.

A título de sugestão, listamos a seguir sete princípios que podem colaborar com o planejamento de propostas alinhadas à argumentação emancipadora.

1. Partir de uma **realidade social concreta**, na qual a **crise** aponte direções para que as práticas de linguagem aconteçam com vistas a *querer ser mais*.
2. Observar quais são os sujeitos mais afetados pela crise a fim de identificar **alternativas** para, pela agência, transformar a realidade.
3. Analisar quais **perspectivas argumentativas** são coerentes com as ações que se quer concretizar.
4. No âmbito da educação, selecionar quais **metodologias didático-pedagógicas** destinadas aos processos de ensino e aprendizagem são adequadas aos propósitos comunicativos e argumentativos.
5. Analisar os valores e os jogos de linguagem implicados na crise que serve de ponto de partida para as ações planejadas.
6. Potencializar para o exercício da **dialogicidade, reflexividade e criticidade** de maneira **criadora, inovadora e reparadora**, conforme cada circunstância social.
7. Articular as práticas escolares a outras que ocorrem além desse espaço institucional, em outros espaços sociais.

A partir desses princípios, a mediação¹² didática dos conteúdos com foco na aprendizagem pode ampliar o desenvolvimento de capacidades argumentativas e, ao mesmo tempo, colaborar com a organização didático-pedagógico por pelo menos três razões: a) há seleção adequada dos conteúdos selecionados para a ampliação das aprendizagens dos estudantes; b) há identificação das operações mentais (capacidades intelectuais) que se quer desenvolver; c) há cuidado na escolha dos recursos didáticos adequados aos objetivos definidos.

Esse tipo de mediação visa a promover uma práxis vinculada a um presente e futuro mais justo e sustentável. Ela é pautada por forças potencialmente transformadoras por estarem direcionadas a realizações positivas que não se submetem aos componentes negativos herdados, pois se opõe a eles, com vistas a promover práticas de mudança em um processo de recriação de continuidade histórica em crise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, discutimos como o conceito de crise pode colaborar com a reflexão relativa aos modos como a argumentação emancipadora pode ser efetivada por professores comprometidos com a mudança social. Após uma breve análise crítica da sociedade capitalista e o reconhecimento de que vivemos um estado de crise, foram discutidas alternativas para a composição de práxis éticas, empenhadas

12 O conceito de mediação é entendido aqui como é explicado por Sforni (2008, p. 504). “Diferentemente da aprendizagem de uma ação motora, na qual a comunicação prática pode ser suficiente para a sua reprodução pela criança, a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo envolve convenções que não são dadas ao conhecimento somente pela observação do uso que as demais pessoas fazem desses signos. Mesmo estando em um ambiente letrado, o que implica interação constante com letras, palavras, textos, numerais e demais representações gráficas, a comunicação prática com outras pessoas usuárias dessa forma de linguagem não é suficiente para que a criança se aproprie desses elementos mediadores. Nesse caso, para que a apropriação ocorra, a Comunicação verbal e prática devem ser intencionalmente dirigidas para a reprodução das ações adequadas com o objeto em pauta, de modo que sejam apropriadas pela criança como instrumentos simbólicos que permitem a ação mental com o mundo circundante. Com o processo de internalização, as marcas externas – os signos – são transformadas em processos internos de mediação do sujeito com o mundo”.

em buscar garantir a transformação social, porque é sensível ao outro, especialmente aqueles que são oprimidos de alguma maneira.

A fim de oferecer orientações para o encaminhamento de atividades educativas e didáticas a professores que estão comprometidos com a emancipação humana, foi organizada uma caracterização favorável à articulação das análises críticas da realidade social. Em seguida, foi listado um conjunto de sete princípios que colaboram diretamente com a efetivação de prática pedagógicas alinhadas à argumentação emancipadora.

REFERÊNCIAS

As referências relativas a este capítulo estão na versão em espanhol.

EL PAPEL DE LA ARGUMENTACIÓN Y LA ESPERANZA EN TIEMPOS DE CRISIS SOCIAL Y EDUCATIVA

Isabel Cristina Michelin de Azevedo



<https://youtu.be/U1IHGFvXeng>

INTRODUCCIÓN¹

Al acuñar el término “argumentación emancipadora”, propusimos² pensar las prácticas docentes a partir de la articulación entre

- 1 La versión española fue generada por la inteligencia artificial DeepL tanto para el texto producido para el capítulo como para las citas directas de obras producidas en portugués y fue revisada por la Dra. María Elena Molina (CONICET, Argentina).
- 2 Aunque se trata de un texto de autoría singular, del que soy plenamente responsable, he decidido utilizar la primera persona del plural, ya que muchas de las ideas contenidas en él se desarrollan a partir de discusiones mantenidas con los miembros del Grupo de Investigación en Argumentación y Retórica Aplicadas – GPARA, registrado en el CNPq, en colaboración con colegas de otros grupos de investigación con los que hemos establecido diálogos permanentes.

los estudios de argumentación en Occidente y el concepto de emancipación humana (cf. Azevedo; Piris, 2023a). Se trata de una proposición a la vez intelectual y práctica, ya que asumimos, con Freire (2016b), que los profesores son trabajadores sociales y, como tales, se constituyen en el proceso de cambio social del que forman parte. También hay que aclarar que:

O papel do trabalhador social não se dá no processo em si, mas num domínio mais amplo. Domínio do qual a mudança é uma das dimensões.

Naturalmente, este domínio específico no qual atua o trabalhador social é a estrutura social.

Por isso é que é preciso tomá-la na sua complexidade. Se não a entendemos em seu dinamismo e em sua estabilidade, não teremos dela uma visão crítica (Freire, 2016b. p. 58-59).



<https://youtu.be/JGZlzdazVQs>

Conscientes de que este proceso está vinculado a un ámbito más amplio, a una totalidad³, hemos propuesto un diálogo que se organiza a partir del análisis de concepciones que contribuyen a la comprensión de los procesos sociales y de las formas de actuación de los

³ Para ayudarle a entender el concepto de **totalidad**, vea el vídeo preparado por el Dr. Iuri M. Barcat.

profesores que se esfuerzan por componer una praxis⁴ basada en la conciencia crítica y el compromiso social.

En relación con las concepciones que fundamentan la práctica teórico-política de educar a alguien (Geraldí, 1984; Freire, 1991) y de enseñar a argumentar en una sociedad plural (Perelman, 1979), marcada por el conflicto (Meyer, 2007), insistimos en la necesidad de un análisis crítico, consciente y colectivo del proceso histórico en el que estamos inmersos.

Para discutir cómo la praxis educativa puede llevarse a cabo en diferentes espacios sociales, recordamos la indicación de que las prácticas escolares deben organizarse en torno a los ejes de la dialogicidad, la reflexividad y la criticidad (Azevedo; Piris, 2023a; Azevedo, 2024) y tener rigor metódico (Freire, 1996), lo que puede incluir una atención especial a la planificación de la enseñanza dirigida a promover el desarrollo de habilidades argumentativas (Azevedo, 2016, 2019).

Al encontrarnos ante un conjunto diverso de conceptos y alternativas didáctico- pedagógicas, en este capítulo hemos optado por tematizar específicamente el papel de la argumentación y la esperanza en situaciones de crisis social y educativa.

Tomando la **crisis** como foco de atención en los estudios contemporáneos sobre argumentación, discutimos tres ideas centrales:

4 Desde 1967, cuando escribía el libro *Pedagogía del Oprimido*, Freire defiende una educación problematizadora que se preocupa con la esencia humana de los alumnos en asociación con la comprensión de la realidad. En otras palabras: el educador necesita esforzarse constantemente por comprender las determinaciones constitutivas de la sociedad actual a fin de poder realizar una praxis ética y comprometida con el otro. Esto ocurre porque Freire veía la práctica educativa como parte de un contexto concreto, cuyos factores intervinientes necesitan ser comprendidos profunda y críticamente. Pimenta y Lima (2004, p. 45), preocupado por la formación de profesores, explica que la praxis docente es una actividad dirigida a la transformación de la realidad, por lo que es una “actividad teórica de conocimiento, fundamentación, diálogo e intervención en la realidad, es decir, es en el contexto del aula, de la escuela, del sistema educativo y de la sociedad donde se realiza la praxis”.

1. El análisis crítico de la sociedad capitalista (Mészáros, 2000, 2011a, 2011b) ayuda a organizar prácticas pedagógicas comprometidas con el otro (Azevedo; Piris, 2023a);
2. El “estado de crisis” (Bauman; Bordoni, 2016) puede contribuir a la realización de la argumentación emancipadora;
3. El estado de crisis repercute en la educación y en el concepto de esperanza (Freire, 2016) y en las prácticas de enseñanza de la argumentación.

Es importante destacar que estos tres puntos están vinculados en este texto, ya que es necesario un análisis crítico de la realidad para que podamos identificar el lugar que la argumentación puede ocupar en las prácticas pedagógicas comprometidas con la emancipación humana, lo que exige la asunción de alternativas específicas de organización, planificación y realización de las prácticas escolares.

Para estructurar esta asociación de ideas, este capítulo consta de cinco partes. Tras la introducción, se aborda cada uno de estos tres puntos, seguidos de las consideraciones finales y las referencias.

EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA SOCIEDAD CAPITALISTA Y LA COMPOSICIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES COMPROMETIDAS CON EL OTRO

El punto de partida para esta discusión es el reconocimiento de que “vivimos hoy en un mundo firmemente sujeto por las garras del capital, en una era de promesas incumplidas y esperanzas amargamente frustradas [...]” (Mészáros, 2011b, p. 37). De ahí la necesidad de repensar continuamente nuestros pensamientos y acciones en la vida, y particularmente en los espacios escolares.

Cuando observamos las diferentes “personificaciones del capital” que están en marcha en la sociedad capitalista contemporánea -el “Nuevo Laborismo” inglés y la “Derecha Radical” en diferentes partes del mundo, por ejemplo- nos damos cuenta de que se está desarrollan-

do una crisis estructural del capital en su conjunto, expandida a gran escala debido a la globalización, de modo que a diario observamos un empeoramiento considerable de las condiciones de vida de innumerables personas. Al mismo tiempo, los problemas financieros globales impactan significativamente en “los dominios de nuestra vida social, económica y cultural” (Mészáros, 2000, p. 9).

Aunque la crisis del capital es un tema complejo, hemos optado por resumir aquí sólo algunos factores que pueden asociarse a los objetivos de este texto. En primer lugar, destacamos que el

[...] capital, sistema orgánico global, ha garantizado su dominación durante los últimos tres siglos como *producción generalizada de mercancías*. Mediante la reducción y degradación de los seres humanos al *estatus de* meros “costes de producción” como “fuerza de trabajo necesaria”, el capital puede tratar el trabajo vivo homogéneo como nada más que una “mercancía comercializable”, del mismo modo que cualquier otra, sometiénolo a las determinaciones deshumanizadoras compulsión económica (Mészáros, 2000, p. 2).

Esta circunstancia parece exigirnos una actitud: la asunción de una postura que se oponga a esta situación. Lo exige, sobre todo, el hecho de que la crisis del capital en el siglo XX, contradictoriamente, nos obliga a convivir con una cierta “hibridación”, es decir, con una creciente intrusión del Estado en el proceso socioeconómico de reproducción, de modo que sea posible “superar sus dificultades, ignorando los peligros que la adopción de este remedio acarrea, a largo plazo, para la viabilidad del sistema” (Mészáros, 2000, p. 3). Ante esto, “emerge abiertamente el irrefrenable impulso expansionista del capital (teniente a la completa integración global) y sus formaciones estatales históricamente articuladas [...]”, provocando “no sólo la *destrutividad* del sistema, sino también su *incontrolabilidad*” (Mészáros, 2000, p. 7).

Frente a seguir pretendiendo “para nosotros mismos que las clases y las contradicciones de ya no existen o ya no importan”, y seguir ignorando tanto las inestabilidades estructurales como las inestabilidades que tenemos ante nuestros propios ojos, nos alineamos con los esfuerzos que confrontan continuamente la adaptación a los modos de control del metabolismo social⁵, ya que “la gravedad de la crisis *estructural* del sistema del capital” nos enfrenta a “un importante desafío estratégico, al tiempo que ofrece algunas nuevas posibilidades vitales para hacerle frente” (Mészáros, 2000, p. 8).

También queremos señalar que estamos viviendo una gran crisis de “confianza”, que incluye la confianza en nosotros mismos, la falta de confianza y el exceso de confianza en el propio sistema capitalista global, en sus agentes especializados o en los políticos que representan a las naciones. Así, “bajo el dominio del capital en su crisis estructural, en nuestra propia época hemos llegado al punto en que debemos someternos al impacto destructivo de una *simbiosis* entre la estructura estatal legislativa de nuestra sociedad y el material productivo [...]” (Mészáros, 2011a, p. 25, énfasis del autor).

A pesar de los intentos de contener los síntomas de la crisis que se intensifican en diferentes partes del mundo, solo se observa el refuerzo de las “determinaciones causales antagónicas que están profundamente arraigadas en la destructividad del sistema capitalista” (Mészáros, 2011a, p. 29), por lo que es necesario comprender las formas de representación de la realidad y de dominación del capital.

5 El término “metabolismo social” o sociometabolismo, según Paniago (2018, p. 4), es una noción utilizada por Mészáros y otros, después de Marx, “para caracterizar la particularidad del sistema del capital y su modo de control social sobre el intercambio entre el hombre y la naturaleza”. Reconociendo que a través del trabajo el hombre crea una nueva condición de existencia, observan que las necesidades naturales se ven afectadas por el metabolismo entre el hombre y la naturaleza, configurado por la vida humana. “El sistema capital, por poderoso que parezca en relación con otros modos de producción, opera subyugando a los individuos sociales, directamente implicados en el metabolismo social con el mundo natural, a una nueva relación social de antagonismo y explotación que trae consigo una cadena de contradicciones internas al propio sistema” (Paniago, 2018, p. 5).

Esta brevísima reflexión pretende subrayar que la crisis del capital afecta al metabolismo social. Por lo tanto, es importante explicar cómo se utiliza la palabra “crisis” en este capítulo. Como explica Koselleck (2012, 2023), el término griego *krisis*⁶ servía para las esferas jurídica, teológica y médica. Tanto el significado médico, que es técnico, como el jurídico prevalecieron hasta la época moderna. Sólo a partir del siglo XVII, inicialmente en Francia, luego en Inglaterra y Alemania, por extensión metafórica, el término «crisis» pasó a utilizarse en política, psicología, economía e historia. Nos interesa recuperar la noción de que, en una situación de crisis, es necesario analizar cada situación para poder tomar decisiones, que necesariamente conllevan un cambio social. Sin embargo, no debemos perder de vista que

Está en la naturaleza de una crisis que una decisión esté pendiente pero que aún no se haya tomado. También está en su naturaleza que la decisión a tomar siga abierta. Por lo tanto, la inseguridad general de una situación crítica se ve atravesada por la certeza de que, sin saber a ciencia cierta cuándo ni cómo, el final del estado crítico se acerca. La posible solución sigue siendo incierta, pero el final en sí, la transformación de las circunstancias imperantes -amenazantes, temidas o deseadas- es segura. La crisis invoca la cuestión del futuro histórico (Koselleck, 1999, p. 111).

Asumiendo que la crisis exige una decisión consecuente, dirigida al otro, con vistas al futuro (que queremos construir), entendemos que es necesario partir de la realidad actual. Sin embargo, la noción de realidad no es trivial, ya que se trata de “una infinidad de hechos

6 En griego, *krisis* es un sustantivo derivado del verbo *krinein*, que se refiere a los actos de separar, seleccionar, juzgar, decidir, lo que requiere saber distinguir y diferenciar, pero también puede significar luchar (tomar parte en un conflicto), medirse, esforzarse. Dada la considerable variedad de significados de este término, sirvió para diferentes campos del quehacer humano. Porque *krisis* también significa “decisión”, en el sentido de veredicto y juicio, asociado a los “pros y contras” que constituyen una decisión final. Así lo asumió Aristóteles para analizar lo que determina el orden de la comunidad cívica y así se recoge también en el Antiguo y Nuevo Testamento, por ejemplo (Koselleck, 2023).

y objetos sensibles externos a la conciencia que la percibe, objetos y fenómenos independientes de ella” (Barcat, 2024, p. 38). Por lo tanto, es necesario darse cuenta de que la multiplicidad, objetiva y contradictoriamente, constituye una unidad, una totalidad que nos engloba a todos y cada uno de nosotros.

También entendemos que es importante superar la conciencia ingenua con la conciencia crítica. Hay razones que justifican esta necesidad, según Vieira Pinto (1960a, 1960b), observada cuando la conciencia se torna social, y esto ocurre principalmente por dos motivos: “1) el fundamento de la conciencia individual es su existencia en una comunidad determinada y en un mundo natural común”, lo que significa que los contenidos de la conciencia individual están ligados a “una objetividad común que condiciona a las demás conciencias”; y 2) “las conciencias no se ponen en relación unas con otras de forma estanca”, ya que “producen estas relaciones a través de sus actividades y comunicación” (Barcat, 2024, p. 124-125). Es precisamente la alienación de esto lo que provoca “la escisión objetiva” de que la conciencia fue producida socialmente. Por eso, Freire y Vieira Pinto insistirán en la necesidad de que la conciencia ingenua sea superada por la conciencia crítica.

Según Vieira Pinto (1960a, p. 84), la conciencia crítica, al reconocerse sujeta a determinaciones cuyas condiciones es necesario conocer, nos lleva a indagar sobre los factores de los que depende. “Es crítica en el sentido etimológico de la palabra, porque procede a la ‘crisis’, es decir, a la separación de los factores actuantes [...]”. La conciencia ingenua, en cambio, ignora sus presupuestos, es decir, “desconoce los factores y condiciones que la determinan” (Vieira Pinto, 1960a, p. 83).

La conciencia crítica, entonces, nos permite darnos cuenta de las consecuencias de la expansión capitalista desenfrenada, de cómo se profundizan los enfrentamientos identificados a partir de los «de-

fectos estructurales y antagonismos explosivos del mundo en que vivimos» (Mészáros, 2011b, p. 38, énfasis añadido). Esto lleva al crecimiento de los riesgos sociales; las razones de nuestra desesperanza; las razones por las que somos continuamente guiados a conformarnos con lo posible que puede ser socialmente organizado. Todo ello se justifica con la idea de que la crisis nos obliga a aceptar las decisiones tomadas por quienes dominan el capital, es decir, parece que, ante la crisis del capital, no hay más alternativa que reforzar el propio sistema. Ante esto, podemos preguntarnos: ¿qué se puede hacer en esta coyuntura?

Coincidimos con Mészáros (2011b, p. 41) en que, en primer lugar, “la conciencia de esta insostenibilidad ayuda a mantener la esperanza de un cambio estructural básico, a pesar de todos los obstáculos y amargos decepciones del pasado reciente”. Esto exige organizar esfuerzos conjuntos, porque sabemos que las acciones aisladas pueden ser sólo paliativos frente a las contradicciones del sistema global del capital. En otras palabras, estamos llamados a decidimos a actuar en favor de la comunidad, mediante compromisos explícitos que puedan asociarse a un nuevo potencial histórico, pero ello exige reexaminar los requisitos y las condiciones objetivas que hacen posible promover el cambio.

Aunque los cambios necesarios son sistémicos, hemos decidido actuar en el ámbito de la educación. Esto se propone sin perder de vista que, en el ámbito del capital, la educación es también una mercancía, que se ve afectada por las exigencias del capital, las ideologías neoliberales, el continuo aplastamiento de los recortes presupuestarios para el sistema educativo público, etc., configurando “una sociedad que impide la emancipación” (Sader, 2008, p. 16). Apostamos por proponer a los educadores establecer vínculos entre la educación y el trabajo social, de cara a nuestro compromiso con el cambio social (Freire, 2016b). Para ello, “quienes luchan contra la explotación, la opresión, la dominación y la alienación -es decir, contra la dominación del ca-

pital- tienen como tarea educativa la ‘amplia transformación social emancipadora’” (Sader, 2008, p. 18).

En definitiva, abogamos por un empeño muy concreto: colaborar entendiendo que “los procesos educativos y los procesos sociales más amplios de reproducción están íntimamente ligados” (Mészáros, 2008, p. 25), de modo que no perdamos de vista que los pequeños cambios sólo pueden servir para corregir algún detalle del orden establecido. Esto es necesario si queremos provocar cambios esenciales, en consonancia con la tarea de “sustituir las omnipresentes y profundamente arraigadas formas de interiorización mistificadora por una alternativa *concreta* integral” (Mészáros, 2008, p. 47, énfasis añadido), que tenga como objetivo promover la libertad humana y, en consecuencia, la emancipación de la humanidad (Tonet, 2005)

Para ello, decidimos dedicarnos a la enseñanza de la argumentación por el potencial que la racionalidad argumentativa (Grácio, 1993) ofrece para el ejercicio de la actividad intelectual (Gramsci, 2021 [1957]) y para la expansión de la criticidad, colaborando con el análisis de las “situaciones límites” (Vieira Pinto, 1960b) que nos exigen ser capaces de comprender las determinaciones que construyen la realidad social. Además, por medio de la argumentación emancipadora, nos unimos para oponernos a las fuerzas que generan la deshumanización, como consecuencia de un orden injusto que provoca “la violencia de los opresores sobre las personas obligadas a *ser menos* [...]” (Azevedo; Piris, 2023a, p. 88, énfasis añadido), como señalaba Freire (1974) hace más de 50 años.

ARGUMENTACIÓN EMANCIPADORA EN UN ESTADO DE CRISIS SOCIAL

Como se explicó en la sección anterior, asumimos que la crisis del capital es sistémica, ya que abarca todas las formas de producción social de la existencia, tanto generales como particulares, entre

las cuales la educación es una forma concreta a través de la cual es posible producir la existencia (Vieira Pinto, 1960a). Al hacerlo, la educación también produce cultura, ya que “[...] el mundo en el que habitan los seres humanos, además de ser físico-natural, también es cultural, y se vuelve cada vez más cultural cuanto más poblado está este mundo de creaciones humanas” (Barcat, 2024, p. 102).

Como producción cultural humana, la argumentación es vista como un medio que puede colaborar con el desarrollo de la conciencia crítica, ya que permite analizar cómo la confrontación de ideas conduce a la toma de posición. La confrontación de perspectivas, tanto las ajenas como las propias, es algo que favorece el pluralismo⁷, según Perelman (1964). Esto ocurre así porque es una visión que permite establecer diálogos continuos, discutir todos los temas que nos afectan de alguna manera e investigar lo que ocurre en la historia de la humanidad, considerando la vida en sociedad y a nosotros mismos, es decir, nuestros propios procesos de pensamiento.

Hay que dejar claro que el pluralismo rechaza al orden perfecto, concebido según un criterio definido por un grupo social⁸ para anular a los demás, porque admite la existencia de valores incompatibles. Lo que interesa fundamentalmente al pluralismo es la razonabilidad de las cuestiones que surgen de un diálogo permanente entre puntos de vista opuestos. Esto se debe a que, en una sociedad democrática, con libertad de pensamiento, los esfuerzos deben orientarse a encon-

7 No es el objetivo de este texto discutir en profundidad las bases que sustentan filosóficamente el pluralismo basado en la oposición a los monismos y el concepto de verdad, como propone Nietzsche. Estamos admitiendo que la crisis del capital requiere una respuesta sistémica que considere análisis críticos de los procesos y discursos opuestos en la sociedad contemporánea, ya que esto ayuda a identificar lo que es esencial en la construcción de la emancipación humana. Para profundizar en la relación entre pluralismo, retórica y racionalidad, recomendamos la lectura del texto de Carrilho (2015).

8 Perelman retoma el concepto de “grupo social” propuesto por Eugène Dupréel: se trata de un conjunto de individuos unidos entre sí y diferentes de otros grupos. Estos grupos pueden ser familiares, nacionales, religiosos, deportivos, profesionales, y los individuos pueden formar parte simultáneamente de distintos grupos (Perelman, 1979).

trar un equilibrio entre los seres humanos (Perelman, 1979), y no a la superposición de unos sobre otros.

Nos parece que, a partir del pluralismo, hay legítimas oportunidades de reflexión y acción en una sociedad marcada por la crisis del capital, pero también debe cumplirse una condición esencial: mantener un examen continuo y detallado de la estructura interna de poder asociada a la dominación del capital, para denunciar y contrarrestar continuamente las relaciones de clase explotadoras, especialmente las que están vigentes “[...] en las favelas, en los arroyos, en las favelas, en las *callampas*, en las avenidas de América Latina” (Freire, 2016a, p. 246), pues defendemos la práctica de la argumentación emancipadora.

En vista de ello, decidimos utilizar la expresión “estado de crisis”, junto con Bauman y Bordoni (2016), para hacer hincapié en que la crisis a la que nos enfrentamos actualmente no es temporal y, por lo tanto, exige cambios profundos, ya que implica a todo el sistema capitalista. Este estado de crisis, como nos recuerda la etimología, desde el punto de vista médico, se refiere al momento en el que era necesario juzgar y decidir qué hacer, dado que estaba en juego el futuro del paciente. Estamos, por tanto, ante un momento que requiere un cambio y una decisión estratégica, con vistas a conseguir un estado diferente al anterior. Es un punto de inflexión. En este proceso, como insistimos anteriormente, el análisis crítico es necesario si queremos encontrar una salida al “[...] laberinto de contradicciones del sistema del capital global a través de una transición sostenible hacia un orden social muy diferente [...]” (Mészáros, 2011b, p. 41).

En estado de crisis, las distintas crisis – de la comunicación mediática, del periodismo, de las identidades, de la cultura, de la educación – se entienden como parte de una crisis más amplia, la del capital, cuyas contradicciones es preciso identificar para poder superarlas. Particularmente en el campo de la educación, la responsabilidad de los educadores es enorme, pues exige investigación, criticidad, ética, esté-

tica, consideración de los saberes de los alumnos, así como aceptación de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación (Freire, 1996), puesto que situamos el objetivo último de la acción argumentativa emancipadora en la plena libertad de la humanidad.

La libertad plena difiere de la libertad absoluta. Perfecta o debidamente acabada, la libertad plena es un tipo de sociabilidad que permite la plena realización del potencial humano de todos los individuos. “En definitiva, la esencia de la emancipación humana reside en el dominio consciente y colectivo de los hombres sobre su proceso de autoconstrucción, sobre el conjunto del proceso histórico” (Tonet, 2005, p. 477).

Imbuidos de este alcance, es razonable tener dudas sobre qué perspectiva de la argumentación se puede adoptar cuando queremos promover la emancipación humana. Creemos que los enfoques retóricos (especialmente crítico) e interaccional colaboran más directamente con la articulación de los tres ejes que componen la argumentación emancipadora (dialogicidad, reflexividad y criticidad), como proponen Azevedo y Piris (2023a).

La dialogicidad se refiere a la alteridad constitutiva de la argumentación, por lo que está vinculada a la oposición de ideas entre los sujetos implicados en la argumentación (distancia dialógica). La reflexividad señala las razones de los acontecimientos y las orientaciones temáticas, con vistas a los propósitos argumentativos (procesamiento metadiscursivo). La criticidad está vinculada a las relaciones sociales e ideológicas, por lo que pretende superar la conciencia ingenua (distancia epistemológica).

Para asociar estos ejes a enfoques favorables al desarrollo de la argumentación emancipadora, hemos elaborado el Cuadro 1.

Tabla 1 – Nociones asociadas entre las perspectivas de la argumentación y los ejes de la argumentación emancipadora.

Enfoques Autores		Diálogo	Reflexividad	Criticidad
Retórica	Retórica clásica	En el <i>páthos</i> , tiene un tipo de prueba que promueve una conexión entre el hablante y el otro.	El <i>logos</i> es un tipo de prueba que permite un análisis de los temas y los recursos expresivos.	<i>El ethos</i> es un tipo de prueba que promueve una imagen de sí en un determinado contexto social.
	Retórica crítica (Mckerrrow)	La práctica crítica es un acto que nos permite evaluar a los demás y las situaciones para intentar provocar una transformación social.	Utiliza el análisis de las contingencias y los discursos para comprender los contextos históricos y las relaciones de poder.	La crítica (como <i>actuación</i>) es la condición para describir acontecimientos y participar en el mundo social.
Interactivo	Modelo de diálogo (Plantin)	Los tres actos Actanciales (proponer, oponerse y dudar) son los medios para participar en la Interacción argumentativa.	La actividad lingüística y el esquema lógico son las bases para analizar las preguntas argumentativas.	El contrapunto de ideas es el punto de partida para analizar la realidad y construir un discurso argumentativo.
	Interacción argumentativa (R. A. Grácio)	La interacción entre participantes es la condición para que el uso de las palabras se negocie con los demás.	Se basa en la racionalidad argumentativa para analizar la validez funcional de los acuerdos firmados.	La progresión argumentativa es el medio de evaluar continuamente la realidad y al otro.

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 1 muestra que cada enfoque (retórico e interaccional) puede desarrollarse a partir de diferentes propuestas teóricas y prácticas. En el ámbito del enfoque retórico, a título ilustrativo, hemos

destacado sólo dos que toman como punto de partida de la argumentación la elección de un problema social: la Retórica Clásica, recogida por Aristóteles (2012 [siglo IV a.C.]), y la Retórica Crítica, descrita por McKerrow (1989)⁹. Otros enfoques retóricos, que tienen como objeto de interés inmediato la realidad social concreta, también pueden asociarse a los ejes de la argumentación emancipadora.

Los principios de la Retórica Clásica son bien conocidos, dado que han sido estudiados durante más de dos mil años¹⁰. Nos gustaría hacer hincapié en dos puntos: 1. se trata de una práctica social que surgió en la Antigüedad occidental, concretamente cuando una situación vital llevó a las clases dirigentes a tratar de garantizarse la propiedad de la palabra para defender sus derechos como ciudadanos; y 2. es una enseñanza (el arte de la retórica), por lo que desde el principio se insertó en las instituciones educativas para que sus recursos y técnicas pudieran ser aprendidos y evaluados (Barthes, 2001, p. 5-6)

Con vistas a la emancipación humana, dos puntos han cambiado. Ya no se trata de promover el acceso a la retórica sólo a quienes detentan el poder social, político o económico, por ejemplo, sino de movilizarla sobre todo entre los que están continuamente oprimidos en la sociedad capitalista. La enseñanza de la retórica se toma como una ac-

9 El proyecto titulado “Retórica Crítica” se desarrolló inicialmente a través de una colaboración entre McKerrow y McGee, que propusieron una apropiación de algunas de las ideas de Marx. Se trata de una propuesta que requiere que el investigador estudie cuidadosamente la realidad social y las relaciones de poder, de modo que sea posible articular perspectivas, puntos de vista y valores sociales en la argumentación con vistas a reducir las desigualdades sociales. Así, no es sólo un campo de estudio, sino una oportunidad para que intelectuales, investigadores y profesores se comprometan con causas sociales relevantes en la sociedad contemporánea (cf. Azevedo, 2020).

10 Según Barilli (1983, p. 8, énfasis del autor), la retórica ha revelado desde sus inicios “su vocación de multisignificación y totalidad. En otras palabras, es discurso en el sentido etimológico del término, en la medida en que pretende ‘discurrir’ sobre un amplísimo abanico de temas: fundamentalmente, todos aquellos que pueden interesar al hombre común, es decir, a los que ningún hombre como tal puede renunciar: la gestión de los asuntos públicos, la administración de justicia, el establecimiento de los valores morales a seguir en el comportamiento público y privado, y por tanto también los criterios de opinión, el elogio o vituperio de los demás en función de su comportamiento: son algunos de los temas que interesan indistintamente a todos los miembros de una comunidad, y que difícilmente pueden asignarse a disciplinas específicas”.

tividad educativa, por lo que es menos una herramienta de evaluación y más una actividad que consiste en permitir que todos se apropien de los conocimientos, valores, comportamientos que constituyen el patrimonio cultural acumulado a lo largo de la historia, con el fin de contribuir al desarrollo de la humanidad (Tonet, 2005). Se trata, pues, de una forma de actuar en el mundo que reconoce los antagonismos sociales, pero que quiere enfrentarse a ellos para avanzar y *ser más* (Freire, 1974).

La Retórica Crítica, a su vez, se basa en “[...] ocho principios que orientan la retórica como práctica crítica [...]” (Azevedo; Piris, 2023b, p. 213), cuyo proyecto propone una crítica de la dominación, para que sea posible emancipar a los sujetos de las fuerzas opresoras, y una crítica de la libertad, destinada a construir una reflexividad basada en la praxis. Vemos así que el propósito de esta propuesta no es tanto un método específico de análisis como una orientación para que la práctica crítica pueda constituir proyectos de investigación, asumidos como “[...] un trabajo radical de transformación social, cuya lucha contra la represión se lleva a cabo en un lugar institucional específico, en consonancia con su propia existencia” (Azevedo; Piris, 2023b, p. 223).

Dentro del enfoque interaccional, nos gustaría destacar los dos más destacados en el panorama internacional, a nuestro juicio. La propuesta de Plantin (2008, p. 63), conocida como Modelo Dialógico, que “propone repensar la actividad argumentativa en un marco ampliado, en el que la enunciación se sitúa sobre el telón de fondo del diálogo”. En este sentido, se trata de una propuesta que parte de una situación argumentativa en la que la confrontación de puntos de vista contradictorios se realiza en acciones concretas, codirigidas por los discursos entre los participantes en la interacción.

Grácio (2016, p. 17, énfasis del autor), a su vez, ha propuesto reconocer que “la argumentación está en interacción”, es decir, dada la multidimensionalidad de la argumentación, podemos ver que el uso

social de las palabras, cuando se asocia con razones que justifican posiciones, está marcado sobre todo por la dimensión ética y existencial, porque involucra el sentido de comunidad y justicia que están implicados en la negociación que se establece en la interacción argumentativa. Según el autor, “la negociación implica típicamente una eventual progresión basada en el juego de propuestas y contrapropuestas de quienes participan en ella” (Grácio, 2016, p. 19), razón por la cual la argumentación promueve la convivencia humana.

En este capítulo, no es nuestro objetivo limitar los enfoques que pueden alinearse con la propuesta de argumentación emancipadora, pero sí hemos querido mostrar que, a la hora de optar por una u otra visión de la argumentación, es fundamental buscar la coherencia entre los fundamentos que conforman cada enfoque y el trabajo organizado en torno a los ejes de dialogicidad, reflexividad y criticidad.

Además, creemos que, para crear prácticas de enseñanza de la argumentación emancipadora, debemos considerar cómo el estado de crisis puede orientar las prácticas escolares, lo que discutiremos a continuación.

IMPACTOS DEL ESTADO DE CRISIS EN LA EDUCACIÓN, EL CONCEPTO DE ESPERANZA Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN

Ante la necesidad de reflexionar sobre cómo el estado de crisis impacta sobre todo en la educación y la esperanza, con Mészáros (2008), reconocemos que:

Vivimos en condiciones de una alienación deshumanizadora y una subversión fetichista del estado real de las cosas dentro de la conciencia [...] porque el capital no puede realizar sus funciones metabólicas sociales de reproducción generalizada de ninguna otra manera. Cambiar estas condiciones requiere una intervención

consciente en todos los ámbitos y a todos los niveles de nuestra existencia individual y social (Mészáros, 2008, p. 59).

Si nos enfrentamos a “condiciones de una alienación deshumanizante”, nos parece que nuestro primer esfuerzo debe dirigirse a desarrollar una conciencia crítica, ya que el “[...] pueblo grita contra los testimonios de la desvergüenza” (Freire, 2016a, p. 14) y las situaciones límite, en las que observamos el empeoramiento de las condiciones de vida de muchas personas (Vieira Pinto, 1960b). Esto debe inquietarnos y hacernos actuar. Para ello, necesitamos la esperanza, entendida como una «[...] necesidad ontológica» que se ancla en la práctica (Freire, 2016a, p. 15); en acciones conscientes del proceso histórico y que promueven la automediación, el autocontrol y la autorrealización¹¹, a través de la libertad sustantiva y la igualdad, reguladas por individuos asociados (Mészáros, 2008); “actividades educativas de carácter emancipatorio” (Tonet, 2016, p. 154) para que podamos realizar un trabajo comprometido con el cambio social (Freire, 2016b).

Adoptar esta postura en la enseñanza de la argumentación es exigente personal y profesionalmente, por lo que “hay muy pocos educadores” dispuestos a hacerlo (Tonet, 2016, p. 154). Además de la com-

11 Para Mészáros (2008, p. 72-23, énfasis del autor), “[...] el defecto grave e insuperable del sistema del capital consiste en la *alienación de las mediaciones de segundo orden* que debe imponer a todos los seres humanos, incluidas las encarnaciones del capital. De hecho, el sistema del capital no podría sobrevivir ni una semana sin sus mediaciones de segundo orden: principalmente el Estado, la relación de intercambio orientada al mercado y el trabajo, en su subordinación estructural al capital. Ellas (las mediaciones) se interponen necesariamente entre los individuos y los individuos, así como entre los individuos y sus aspiraciones, volviéndolas “del revés” y “al revés” para subordinarlas a los imperativos fetichistas del sistema del capital. En otras palabras, estas mediaciones de segundo orden imponen a la humanidad una *forma alienada de mediación*. La alternativa concreta a esta forma de control de la reproducción metabólica social sólo puede ser la *automedicación*, en su inseparabilidad del *autocontrol* y la *autorrealización a través de la libertad sustantiva y la igualdad*, en un orden reproductivo social conscientemente regulado por los individuos asociados. También es inseparable de los *valores* elegidos por los propios individuos sociales, en función de sus necesidades reales, en lugar de serles impuestos -en forma de *apetitos* totalmente *artificiales*, por los imperativos cosificados de la acumulación rentable de capital, como ocurre hoy en día. Ninguno de estos objetivos emancipatorios es concebible sin la intervención más activa de la educación, entendida en su orientación concreta hacia un orden social que supere los límites del capital”.

plejidad inherente a la comprensión de todos los conceptos implicados en las propuestas mencionadas, hay que reconocer que siguen vigentes las contradicciones sociales y los antagonismos irreconciliables estructurales al sistema del capital que afectan directamente al metabolismo social. Aunque esto puede ser visto como motivo de desaliento, con Freire (2016a) y Dussel (2000, p. 381), hemos sostenido que la “razón ético-crítica” debe guiarnos en la toma de decisiones que orienten el trabajo docente hacia la articulación de sus acciones en la enseñanza de la argumentación con la agencia¹², de modo que podamos colaborar con el cambio social (Freire, 2016b).

En este nuevo libro, dirigido principalmente al público brasileño y argentino, se recogen diferentes propuestas encaminadas a alinear las prácticas educativas con la emancipación humana, por lo que en este capítulo se ha optado por poner en común algunas orientaciones generales que, según Tonet (2016), no sirven como hoja de ruta, pero que pueden ayudar al análisis y evaluación de las actividades planificadas por los propios docentes. Y es que en la situación actual parece importante evitar ver la crisis que vivimos como un obstáculo, sino “[...] como un pasaje necesario y creativo” (Wall, 2014, p. 43), que puede favorecer la construcción de posibilidades innovadoras de acción. En este sentido, estar al borde de la existencia puede convertirse en una oportunidad para establecer un vínculo semiótico y conceptual entre la crisis y la representación dinámica del espacio y el tiempo en diferentes ámbitos del quehacer humano, como la educación.

Como la educación es una de las dimensiones de la reproducción social, es “condición indispensable para que los seres humanos individuales se conviertan, de hecho, en miembros del género humano” (Tonet, 2016, p. 144), el carácter emancipador de las actividades re-

12 Entendemos por “agencia” un tipo de activismo que permite al sujeto tomar posición ante un hecho social local, con vistas a colaborar con prácticas comunitarias. Se trata de adoptar una perspectiva teórico-crítica que genere una postura cuyo papel sea movilizar las capacidades individuales en defensa de grupos o situaciones que merezcan atención, transformación y, tal vez, superación del *statu quo* (Vianna; Stetsenko, 2019).

alizadas dentro o fuera de la escuela debe tener en cuenta la conexión concreta entre la educación y el objetivo último: la construcción de una sociedad plenamente libre.

Con esto en mente, la labor docente que tiene como objetivo promover la emancipación humana se orienta a colaborar con la producción de una forma de sociabilidad “en la que los hombres serán plenamente libres, es decir, en la que controlarán libre, consciente, colectiva y universalmente el proceso de producción de la riqueza material [...] y, a partir de ella, el conjunto de la vida social” (Tonet, 2016, p. 142). Se trata de un trabajo cuyas actividades educativas tienen que dar acceso al “patrimonio cognitivo, artístico y tecnológico de que dispone la humanidad” (Tonet, 2016, p. 150). Para ello, estas actividades se caracterizan por ciertos rasgos:

- a. “son actividades que ayudan a comprender el proceso histórico, desde sus orígenes y fundamentos hasta nuestros días” (Tonet, 2016, p. 151), es decir, que favorecen la comprensión de cómo el hombre produce lenguaje, cultura, economía, ideologías, etc., generando determinaciones estructurales objetivas que interfieren en la forma de actuar en la sociedad capitalista (comprensión de la realidad social);
- b. son actividades que colaboran con la comprensión de las contradicciones inherentes a la sociedad capitalista, considerando las dimensiones universales y particulares, pero que se basan en una evaluación concreta de las tareas necesarias para construir una sociedad más justa e igualitaria (comprensión de un tipo específico de sociabilidad);
- c. son actividades que permiten comprender, a partir del trabajo, cómo se configuran todas las demás dimensiones de la vida social, con vistas a promover nuevas formas de ser y actuar en colaboración (comprender las especificidades del trabajo en común);

- d. son actividades comprometidas con la función social de la educación, incluyendo sus posibilidades y límites, y que tienen en la reciprocidad beneficiosa entre los individuos (tanto individual como social) una base consistente para promover la emancipación humana (comprensión de las acciones marcadas por la solidaridad y la esperanza).

Con estos cuatro puntos creemos que es posible, en una situación de crisis, tomar decisiones ancladas en el diálogo, la reflexividad y la criticidad, así como en las responsabilidades éticas que exige la argumentación.

En lo que atañe a estas características, también es necesario buscar formas de asegurar un diseño coherente entre las actividades educativas y didácticas, dado que la unidad de enseñanza y aprendizaje es el proceso de mediación didáctica que establece relaciones entre los objetos de conocimiento, en contextos sociales y culturales concretos (dimensión epistemológica) y las formas de aprender (dimensión psicopedagógica):

[...] un enfoque didáctico al servicio de una pedagogía orientada a la formación de sujetos pensantes y críticos debe enfatizar en sus investigaciones las estrategias cognitivas generales de cada ciencia a través de las cuales los estudiantes aprenden a interiorizar conceptos, [...] modos de acción [y desarrollan capacidades], que se convierten en medios de su propia actividad, para analizar y resolver problemas en situaciones concretas de la vida práctica (Libâneo, 2015, p. 643).

Para poner la didáctica al servicio de la “formación de sujetos pensantes y críticos”, como propone la argumentación emancipadora, estamos orientados a reconocer que el dominio del proceso de origen y desarrollo de las cosas requiere la movilización del pensamiento teórico y práctico y también estamos impelidos a identificar los re-

cursos didáticos más apropiados para alcanzar los objetivos establecidos. Esto significa que no existe una lista preestablecida de los recursos que se pueden utilizar, ya que corresponderá a cada profesor/educador tomar las combinaciones más coherentes y las decisiones más responsables.

A modo de sugerencia, he aquí siete principios que pueden ayudarle a planificar propuestas acordes con la argumentación emancipadora:

1. Partir de una **realidad social concreta**, en la que la crisis señala direcciones para que las prácticas lingüísticas tengan lugar con vistas a *querer ser más*.
2. Observar qué sujetos se ven más afectados por la crisis para identificar **alternativas** de transformación de la realidad a través de la agencia.
3. Analizar qué **perspectivas argumentativas** son coherentes con las acciones que quieres emprender.
4. En el ámbito de la educación, seleccionar qué **metodologías pedagógico-didácticas** para los procesos de enseñanza y aprendizaje son adecuadas para los fines comunicativos y argumentativos.
5. Analizar los valores y juegos lingüísticos implicados en la crisis que sirve de punto de partida para las acciones previstas.
6. Potenciar el ejercicio de la **dialogicidad, la reflexividad y la criticidad** de forma **creativa, innovadora y reparadora**, según cada circunstancia social.
7. Articular las prácticas escolares con otras que tienen lugar más allá de este espacio institucional, en otros espacios sociales.

A partir de estos principios, la mediación¹³ didáctica de contenidos con foco en el aprendizaje puede ampliar el desarrollo de las capacidades argumentativas y, al mismo tiempo, colaborar con la organización pedagógico-didáctica por, al menos, tres razones: a) existe una adecuada selección de los contenidos escogidos para ampliar el aprendizaje de los alumnos; b) existe una identificación de las operaciones mentales (capacidades intelectuales) que se pretenden desarrollar; y c) se cuida la elección de los recursos didácticos adecuados a los objetivos definidos.

Este tipo de mediación pretende promover una praxis vinculada a un presente y un futuro más justos y sostenibles. Está guiada por fuerzas potencialmente transformadoras porque se dirigen hacia realizaciones positivas que no se someten a los componentes negativos heredados, ya que se oponen a ellos, con vistas a promover prácticas de cambio en un proceso de recreación de la continuidad histórica en crisis.

CONCLUSIÓN

En este capítulo, quisimos discutir cómo el concepto de crisis puede contribuir a la reflexión sobre las formas en que la argumentación emancipadora puede ser implementada por profesores comprometidos con el cambio social. Después de un breve análisis crítico de la sociedad capitalista y del reconocimiento de que vivimos en un estado

13 El concepto de mediación se entiende aquí tal como lo explica Sforni (2008, p. 504). “A diferencia del aprendizaje de una acción motriz, en la que la comunicación práctica puede ser suficiente para que el niño la reproduzca, aprender a leer, escribir y calcular implica convenciones que no sólo se aprenden observando cómo otras personas utilizan estos signos. Incluso en un entorno alfabetizado, que implica una interacción constante con letras, palabras, textos, números y otras representaciones gráficas, la comunicación práctica con otras personas que utilizan esta forma de lenguaje no es suficiente para que el niño se apropie de estos elementos mediadores. En este caso, para que ocurra la apropiación, la comunicación verbal y práctica debe ser intencionalmente dirigida a la reproducción de acciones apropiadas con el objeto en cuestión, para que sean apropiados por el niño como instrumentos simbólicos que permiten la acción mental con el mundo circundante. Con el proceso de interiorización, las marcas externas -los signos- se transforman en procesos internos de mediación entre el sujeto y el mundo”.

de crisis, discutimos alternativas para la composición de una praxis ética, comprometida con la búsqueda de garantizar la transformación social, por ser sensible al otro, especialmente a aquellos que están oprimidos de alguna forma.

Con el objetivo de orientar la implementación de actividades educativas y didácticas para profesores comprometidos con la emancipación humana, se organizó una caracterización favorable a la articulación de análisis críticos de la realidad social. A continuación, se enumeró un conjunto de siete principios que colaboran directamente con la realización de prácticas pedagógicas alineadas con la argumentación emancipadora.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. [séc. IV a.C.]

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (org.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio, 2016. p. 167-190.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. *In*: VITALE, María Alejandra *et al.* (org.) **Estudios sobre discurso y argumentación**. Coimbra: Grácio, 2019. p. 167-193.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. O aporte da Retórica Crítica de Raymie McKerrow para os estudos da argumentação. **Revista Verbum**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 11-31, mai. 2020.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Formação de professores com foco no ensino de argumentação na Educação Básica. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes (org.). **Argumentação e Discurso na multidisciplinaridade**. Campinas: Pontes, 2024. p. 377-401.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. Pedagogia da esperança e argumentação emancipadora. *In*: REICHMANN, Carla Lynn; MEDRADO, Betânia Passos; COSTA, Walison P. A. (org.). **Nas fronteiras e margens** – desenvolvimentos de professores de línguas como território de esperanças. Campinas: Pontes, 2023a. p. 83-106.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. A Retórica Crítica nas distintas perspectivas de Michael Calvin McGee e Raymie McKerrow. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes; GRÁCIO, Rui Alexandre (org.). **Introdução às teorias da argumentação**. Campinas: Pontes, 2023b. p. 209-235.

BARCAT, Iuri Michelan. **Uma sistematização da obra filosófica de Álvaro Vieira Pinto**. 2024. 253f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/34809>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BARILLI, Renato. **Retórica**. Tradução de Graça Marinho Dias. Lisboa: Editorial Presença, 1983.

BARTHES, Roland. A antiga retórica. *In*: BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 3-100.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. **Estado de crise**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

CARRILHO, Manuel Maria. Perspectivismo, Retórica e Racionalidade. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 28, p. 6-19, 2015.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. “A EDUCAÇÃO é um ato político”. **Cadernos de Ciência**. Brasília, n. 24, p. 21-22, jul./ago./set. 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016a [1992].

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martin. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b [1979].

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Racionalidade argumentativa**. Porto: Edições ASA, 1993.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **The Modern Prince & Other Writings**. Paris: Foreign Languages Press, 2021 [1957].

KOSELLECK, Reinhart. **Crisi** – Per un lessico della modernità. Tradução de Gennaro Imbriano e Silvia Rodeschini. Verona: Ombre Corte, 2012.

KOSELLECK, Reinhart. Crise. Tradução de Rachel Renault. **Open Edition Journals**. [S.l.], v. 44, p. 143-182, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/traces.15384>. Acesso em: 10 mar. 2025.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise**: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Tradução de Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: Editora da UERJ; Contraponto, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

McKERRROW, Raymie E. Critical rhetoric: Theory and praxis. **Communication Monographs**. [S.l.], v. 56, p. 91-111, 1989.

MEYER, Michel. **A retórica**. Tradução de Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007 [2004].

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. Tradução de Alvaro Bianchi, revisão técnica Waldo Mermelstein. **Revista Outubro**. [S.l.], v. 4, 2000. Disponível em: <https://outubrorevista.com.br/a-crise-estrutural-do-capital/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo *et. al.* 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011b.

PANIAGO, Maria Cristina S. MéSZáros, a crise estrutural e seus impactos na luta revolucionária dos trabalhadores. **Revista Primavera Vermelha**. São Paulo, v. 5. p. 3-20, 2018.

PERELMAN, Chaïm. La philosophie du pluralisme et la Nouvelle Rhetorique. **Revue Internationale de Philosophie**. Belgique, n. 127-128, p. 5-17, 1979.

PERELMAN, Chaïm. On Self-Evidence in Metaphysics. **International Philosophical Quarterly**. New York, v. IV, n. 1, p. 5-19, 1964.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-57.

PLANTIN, Christian. **A argumentação** – História, teorias, perspectivas. São Paulo: Parábola, 2008.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: Editora da UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 497-506.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469-484, 2005.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. ampliada. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

VIANNA, Eduardo; STETSENKO, Anna. Transformando resistência em paixão pelo conhecimento com as ferramentas da agência: ensino-aprendizagem sobre teorias da evolução para a justiça social entre jovens adotivos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 37, n. 4, p. 864-886, out./dez. 2019.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**: a consciência ingênua. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960a. v. 1.

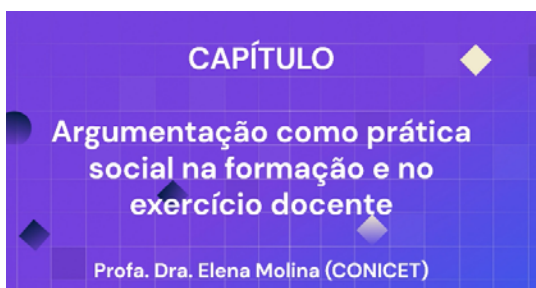
VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**: a consciência crítica. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960b. v. 2.

WALL, Anthony. Bakhtin e a noção de crise ou como ler por Bakhtin a pintura arquitetural do século das luzes. *In*: PAULA, Luciane de. (org.). **Discursos em perspectiva** – Humanidades dialógicas. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 39-68.

2.

ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

María Elena Molina



<https://youtu.be/Zx7uZja8isY>

CONSIDERAÇÕES INICIAIS¹

A argumentação desempenha um papel central em diferentes campos profissionais, pois permite a construção de discursos fundamentados, a tomada de decisões e a resolução de problemas em contextos específicos. Nesse sentido, Toulmin (2003) enfatiza a necessidade de vincular os argumentos aos seus contextos sociais

¹ A versão deste texto do espanhol para o português foi realizada pela mestranda do PPGL/UFS Jéssica Rocha Oliveira.

de produção, recepção e circulação. Em particular, o autor manifesta as especificidades disciplinares da argumentação: os argumentos estão tão profundamente ligados às disciplinas que é essencial conhecer e reconhecer como esses processos operam para poder compreender a lógica desses campos do conhecimento. O fornecimento de evidências, apelo à autoridade, práticas de citação, padrões de causalidade e comparação, exemplificação, definição e outros movimentos retóricos ocorrem com certa regularidade e, geralmente, seu uso aceitável é regido por convenções disciplinares específicas (Andrews, 2010; Toulmin, 2003).

À luz dessas reflexões, é possível vislumbrar que a argumentação tem sido trabalhada em diversos campos (direito, ciências, humanidades etc.) (Erduran; Simon; Osborne, 2004; Iglesia; De Micheli, 2009; Jiménez-Aleixandre; Rodríguez; Duschl, 2000; Jiménez Aleixandre; Puig, 2010a, 2010b; Kelly; Bazerman, 2003; Larrain, 2009; Orange; Lhoste; Orange-Ravachol, 2008; Padilla, 2012; Wolfe, 2011), no entanto, no campo da docência como profissão, a argumentação parece continuar sendo uma área pouco explorada (Azevedo, 2024; Molina; Monetti, 2021). Embora se reconheça a importância da argumentação para a formação de professores como sujeitos críticos, seu desenvolvimento nas práticas pedagógicas e no exercício profissional permanece limitado e fragmentado. Esse olhar limitado para a argumentação no âmbito da profissão docente contrasta com o fato de que as capacidades argumentativas são essenciais na formação e no exercício dos professores (Azevedo, 2024). Longe de ser um ato meramente comunicativo, a argumentação é uma ferramenta fundamental na tomada de decisões relacionadas ao ensino, na construção do conhecimento e na interação com os diferentes atores da comunidade escolar (Molina, 2024).

Este capítulo aborda o papel da argumentação na docência, considerando-a uma prática estruturante da profissão. A partir da análise de 66 programas de disciplinas de formação pedagógica pertencentes

a diferentes cursos formação docente de uma universidade pública argentina e de entrevistas com professores em formação, são exploradas três dimensões fundamentais da argumentação para a prática docente: lógica, dialética e retórica. Além disso, são identificados os principais desafios no ensino e no desenvolvimento da argumentação como capacidade fundamental na formação de professores.

METODOLOGIA

Projeto de Pesquisa: abordagem, etapas e contexto

Os resultados apresentados e discutidos neste capítulo fazem parte de uma pesquisa mais ampla de *abordagem mista* (Creswell *et al.*, 2011; Johnson *et al.*, 2014). Esta investigação articulou diferentes instâncias, fontes de dados e estratégias de análise em um *projeto de triangulação* (Creswell, 2006). A partir de uma abordagem quantitativa, utilizando alguns instrumentos de estatística descritiva, foram analisados programas de diferentes disciplinas pedagógicas dos 16 cursos de formação docente de uma universidade pública argentina. A partir de uma abordagem qualitativa, foram entrevistados 24 estudantes de diferentes cursos de formação docente, desse processo resultou um material escrito que foi coletado. Assim, buscou-se aprofundar os fundamentos linguístico-discursivos e didáticos que fundamentam este trabalho. Este capítulo se concentra na análise quantitativa dos programas de disciplinas e a articula com os resultados das entrevistas com os estudantes.

Em relação ao contexto do estudo, ele foi desenvolvido na *Universidad Nacional del Sur* (Bahía Blanca, Argentina). Esta instituição, a sétima universidade nacional criada na Argentina em 1956, possui uma estrutura departamental. Isso significa que os estudantes de cada curso cursam algumas de suas disciplinas em diferentes departamentos (por exemplo, Matemática, Química, Física, Humanidades) que as oferecem como matéria de serviço, e outras, mais específicas,

no seu próprio departamento. Também possui um regime quadrimestral: os estudantes cursam as disciplinas em um quadrimestre e fazem a prova final ou promovem a disciplina, após terem cumprido o curso correspondente. As origens desta instituição, de grande influência no sul da província de Buenos Aires, La Pampa e Río Negro, unem ensino, pesquisa e extensão de forma muito evidente. Mastache, Aiello e Monetti (2014) caracterizam-na como uma universidade de médio porte considerando o número de professores e estudantes que reúne (3.212 professores e 29.625 estudantes). No que diz respeito à pesquisa científica e tecnológica, está entre as primeiras universidades da Argentina e da América Latina. Possui uma ampla gama de cursos de pós-graduação e nela funcionam numerosos institutos de investigação próprios e associados com outros órgãos (CONICET, INTA etc.), com especialização acentuada em Ciências Exatas e Naturais.

Amostra, Instrumentos e Procedimentos

Para composição da amostra, a seleção e análise dos dados seguiu, em linhas gerais, o enfoque interativo e realista crítico de investigação proposto por Maxwell (2005, 2012). Desse modo, na parte qualitativa deste estudo, foi composta uma amostra de 66 programas que inclui todas as disciplinas de formação pedagógica dos 16 cursos de formação docente oferecidos pela *Universidad Nacional Del Sur*. Entendemos por *disciplina de formação pedagógica* todos aqueles espaços curriculares próprios da formação docente, desde disciplinas como *pedagogia* ou *didática geral* até as *didáticas específicas* e outros espaços complementares relacionados à educação e ao ensino de disciplinas. Todos os programas estão disponíveis nos portais da Internet da UNS. Retomando parcialmente as contribuições de diversos autores sobre a organização do programa de ensino (Cols, 2004; Davini, 2008; Feldman; Palamidessi, 2001), delimitamos, nos diferentes segmentos textuais que compõem os programas (fundamentação – finalidades e objetivos-, conteúdos, estratégias de ensino e/ou avaliação), as expressões que revelassem um uso argumentativo da linguagem, ao mes-

mo tempo, problematizamos o ensino da argumentação na formação de professores universitários.

Nos programas das disciplinas, mediante uma análise de frequência e porcentagem, trabalhamos, entre outras coisas, a partir das seguintes questões: Como se formulam os propósitos e objetivos, isto é, que verbos são empregados e como se concebem os estudantes, a disciplina e o ensino? Como as estratégias de ensino são enunciadas? Que pessoa gramatical é utilizada? Como os instrumentos e critérios de avaliação estão lógica e retoricamente ligados? De que forma os destinatários dessas propostas de ensino são incluídos nos programas? Os programas analisados foram divididos em três grupos: *Departamento de Ciências da Educação* (Curso de formação docente para Educação Infantil e Curso de formação docente para Ensino Fundamental), *Departamento de Humanidades* (Curso de formação docente em filosofia, Curso de formação docente em História e Curso de formação docente em Letras) e *outros Departamentos* (Curso de formação docente em Ciências Biológicas, curso de formação docente em Economia, curso de formação docente em Economia para o Ensino Médio, curso de formação docente para Ensino Médio em Ciências da Administração, curso de formação docente para Ensino Médio e Superior em Ciências da Administração, curso de formação docente em Física, curso de formação docente em Geociências, curso de formação docente em Geografia, curso de formação docente em Matemática, curso de formação docente em Química, curso de formação docente em Química para o Ensino Médio). Distinguimos os Departamentos de Ciências da Educação e Humanidades dos demais Departamentos da UNS, porque na estrutura departamental desta universidade, são eles que oferecem a maioria das disciplinas pedagógicas como matéria de serviço para os outros departamentos.

Em relação à análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes dos cursos de formação docente, foi realizada em primeira instância uma análise qualitativa orientada por codifi-

cação e contextualização (Maxwell; Miller, 2008): Lemos cada documento separadamente, buscando os temas centrais em cada um deles, e então, na leitura conjunta do *corpus*, esses temas recorrentes se tornaram categorias. Além disso, realizamos momentos de integração entre abordagens quantitativas e qualitativas (Fetters; Curry; Creswell, 2013): analisamos cada fonte de dados separadamente para construir padrões e categorias comuns. Por fim, colocamos as várias fontes de dados em diálogo (Maxwell, 2005).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção sobre resultados e discussão está estruturada em três subseções: primeiro, é apresentado um quadro conceitual sobre a argumentação e a escrita como práticas profissionais docentes. Em seguida, são detalhadas as dimensões argumentativas que emergem em uma prática fundamental vinculada ao ensino: Planejamento didático. Por fim, a partir das perspectivas de estudantes de diversos cursos de formação docente voltados para o Ensino Médio e Superior, refletimos sobre o lugar da argumentação na formação docente e propomos algumas estratégias para fortalecer seu ensino.

ARGUMENTAÇÃO E ESCRITA NA FORMAÇÃO E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: UMA ABORDAGEM PROFISSIONAL

A argumentação tem sido estudada em diversos campos, como linguística, retórica e filosofia, mas seu papel tem sido pouco explorado no campo educacional. Tradicionalmente, a argumentação tem sido considerada uma competência comunicativa, relacionada à persuasão e ao desenvolvimento do pensamento crítico. No entanto, na prática docente, a argumentação não está ligada apenas à comunicação, mas também à tomada de decisão e à organização do ensino. Seguindo as propostas de Jacquin (2018), a argumentação no âmbito profissional não apenas responde à necessidade de justificar posições, mas também faz parte da construção do conhecimento na prática cotidiana.

Assim, entendemos que, na formação e no exercício docente, a argumentação se vincula estreitamente com a escrita. Tendo trabalhado a argumentação escrita no âmbito dos movimentos WAC/WID (*Writing Across the Curriculum* y *Writing in the Disciplines*) (Molina, 2020; Molina; Padilla, 2021), pensar a argumentação e a escrita na formação e no exercício da docência implica adentrar em um novo campo: *Writing in the Professions* (WIP). WIP enfatiza a escrita *com* e *para* o público fora da universidade e em gêneros destinados a serem usados além da sala de aula, em vez de em gêneros simulados escritos para o professor (Hallman Martini, 2022).

De fato, há algumas décadas, no âmbito dos estudos sobre letramentos acadêmicos (WAC e WID), Russell (2007) estabeleceu a relação entre a escrita nas disciplinas e a comunicação empresarial e técnica (BTC), e argumentou que os cursos de escrita do BTC datam da década de 1920, dando-lhes uma história institucional tão longa quanto os cursos WAC / WID. Dessa forma, BTC, de certo modo, sempre foi o ensino da escrita nas disciplinas (Russell, 2007) e nossas vidas como escritores sempre incluíram algum grau de escrita profissional (Russell, 2020). No entanto, como Bosley (2000) aponta, o WAC tende a se concentrar na escrita em ambientes acadêmicos e dentro das principais disciplinas, enquanto o BTC enfatiza a preparação dos estudantes para escrever no local de trabalho. Contudo, é necessário particularizar a escrita acadêmica e profissional (Schuldberg *et al.*, 2007; Logan; Slater, 2018), bem como escrever para o público fora da sala de aula (Croft *et al.*, 2019), em vez de dentro de cursos de escrita autônomos que existem à margem dos cursos com conteúdo disciplinar.

Em relação a essas abordagens, há poucas pesquisas sobre como ou em que medida os cursos WID contribuem para o desenvolvimento de uma identidade profissional nos estudantes (Croft *et al.*, 2019), apesar do fato de que a capacidade de escrever bem no local de trabalho é mais importante agora do que nunca (Droz; Jacobs, 2019; Jackson;

Wilton, 2016). Assim, parece necessário problematizar a escrita e a argumentação dos professores no âmbito do WIP.

Nesse sentido, o WIP reconhece as comunidades complexas nas quais os estudantes precisarão aprender a se comunicar ao longo de suas vidas após a graduação, em particular, os tipos de práticas letradas heterogêneas que se desenvolverão ao longo de sua trajetória de vida, como parte do que Prior (2018) chamou de suas *trajetórias de devir semiótico*. Prior (2018) usa essa frase para descrever a aprendizagem encarnada, mediada e dialógica que ocorre ao longo de muitos momentos da vida e dentro de discursos desordenados, e não em domínios bem definidos. A escrita que acontece dentro e fora da sala de aula, para o público acadêmico e comunitário, em resposta a gêneros em constante transformação, ajuda os estudantes a transitarem entre discursos em um processo dialógico que pode representar melhor sua experiência de escrita e aprendizagem após a graduação.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa entrelaça argumentação e gêneros vinculados ao planejamento didático (planos de aula, planos de estudo, sequências didáticas, propostas curriculares, programas de disciplinas, etc.) (Molina, 2024). Especificamente na prática de planejar o ensino, entendida como o conjunto de ações e práticas voltadas para a materialização de intenções pedagógicas (Cols, 2004), a argumentação torna-se uma prática discursiva profissional que implica responder a perguntas fundamentais: o que ensinar? Como? para quê? e para quem? A forma como os professores estruturam essas respostas em seu planejamento e em sua prática cotidiana é fundamental para compreender a argumentação como eixo central da profissão docente.

Da mesma forma, para além da prática de planejar o ensino, entendemos que a argumentação se manifesta em diferentes espaços de prática docente, cada um com funções e finalidades específicas:

- *Planejamento didático*: A argumentação permite justificar a seleção de conteúdos, a escolha de estratégias metodológicas e o planejamento das avaliações. Trata-se de um espaço

em que os docentes articulam saberes disciplinares e pedagógicos para construir uma proposta de ensino coerente.

- *Avaliação da aprendizagem:* Por meio da argumentação, os professores explicitam os critérios de avaliação, fornecem *feedback* aos estudantes e justificam suas decisões na atribuição de notas.
- *Comunicação com estudantes e famílias:* A argumentação é fundamental para mediar conflitos, explicar decisões pedagógicas e construir confiança no vínculo entre professores e estudantes.
- *Trabalhando com colegas e defesa institucional:* Os professores precisam argumentar em reuniões pedagógicas, defender projetos educativos e justificar suas decisões perante as equipes gestoras e autoridades.

Cada uma dessas áreas requer diferentes estratégias argumentativas, adequadas aos destinatários e aos propósitos comunicativos. Na próxima seção, nos concentramos especificamente na prática de planejar ou programar o ensino e em sua natureza argumentativa.

ARGUMENTAÇÃO E PLANEJAMENTO DIDÁTICO: DUAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS ENTRELAÇADAS

A análise dos programas de formação pedagógica e das entrevistas com professores em formação revelam três dimensões centrais na argumentação docente, que se tornam claramente visíveis nos gêneros vinculados ao planejamento do ensino (Molina, 2024):

- *Dimensão lógica:* Se expressa na formulação dos objetivos de ensino, na coerência entre conteúdo e estratégias didáticas, e na articulação de contribuições disciplinares e pedagógicas. Essa dimensão é fundamental para projetar processos de ensino e aprendizagem.

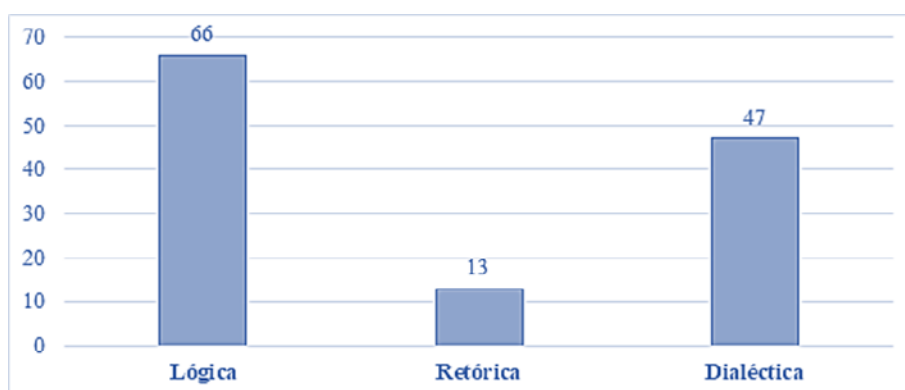
- *Dimensão dialética*: Implica a problematização de abordagens teóricas, a reflexão sobre diferentes modelos pedagógicos e tomada de posição diante de diferentes perspectivas sobre o ensino. Os professores constroem sua própria abordagem por meio da análise crítica de teorias e experiências.
- *Dimensão retórica*: Se observa na interação com diferentes públicos, como estudantes, colegas e familiares. Essa dimensão é fundamental para a construção de significados compartilhados e a legitimação dos saberes docentes na comunidade educativa.

A combinação dessas dimensões permite compreender a argumentação como um processo complexo e multifacetado na prática docente. Em primeiro lugar, partindo da perspectiva lógica (Toulmin, 2003; Biro; Siegel, 2008), consideramos que argumentar está relacionado a capacidade de articular os dados que servem de argumento para chegar a determinadas conclusões ou teses, propondo alternativas às formalizações da lógica tradicional. Em segundo lugar, sob uma perspectiva retórica (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1976), defendemos que argumentar também constitui uma operação discursiva por meio da qual um sujeito tenta provocar (aumentar ou reforçar) a adesão do outro (mudar ou influenciar sua postura ou comportamento) a uma tese ou opinião por meio de razões ou argumentos. Por fim, a partir de uma perspectiva pragma-dialética (Van Eemeren; Grootendorst, 1984), ressaltamos que o discurso argumentativo pode ser concebido como uma discussão crítica, como um ato de fala complexo que busca resolver uma diferença de opinião ou uma disputa. Essas três perspectivas sobre a argumentação, com diferentes ênfases, podem ser percebidas nos programas das disciplinas analisadas.

Como pode ser visto no Gráfico 1, nos programas predominam as dimensões lógica e dialética, enquanto a dimensão retórica – que talvez devesse ser a central nesse gênero vinculado ao planejamento do ensino, especialmente porque os programas das disciplinas

são escritos para comunicar aos estudantes e colegas uma proposta de ensino – aparece com menos frequência. Assim, por um lado, todos os programas analisados (66 programas) empregam argumentos vinculados a afirmações sobre a própria disciplina que é ministrada, seu estatuto epistemológico e seus fundamentos teóricos (movimento que é coerente com o que chamamos de dimensão lógica). Por outro lado, 46 programas discutem suas próprias posições teóricas e epistemológicas à luz dos debates dentro de suas próprias disciplinas: alinham-se ou polemizam com outras linhas teóricas mostrando um profundo conhecimento do campo em que estão inseridas (movimento que remete à dimensão dialética da argumentação). Por fim, apenas 13 programas incluem outros em seus discursos ou apelam diretamente para estudantes e colegas como potenciais destinatários de tais propostas de ensino (movimento que corresponde à dimensão retórica). Dessa forma, a categorização das dimensões está relacionada a uma questão de ênfase entre uma dimensão ou outra, embora estas frequentemente se sobreponham e se justaponham nos diferentes componentes do planejamento.

Gráfico 1. Dimensões da argumentação que predominam nos programas das disciplinas de formação pedagógica da UNS



Fonte: elaboração própria.

A Tabela 1, por outro lado, mostra a distribuição predominante de cada uma dessas dimensões nos componentes do planejamento didático. A dimensão lógica se manifesta com maior frequência nos propósitos, objetivos e conteúdos, enquanto a dimensão dialética aparece mais nos propósitos e conteúdos (componentes que geralmente incluem discussões com outras linhas teóricas ou abordagens divergentes sobre o mesmo tema). Por fim, a dimensão retórica, enquanto apelo a uma audiência (estudantes e colegas), só aparece quando a construção metodológica é explicitada (Edelstein, 2011) e/ou os critérios e instrumentos de avaliação da disciplina: ou seja, quando é detalhado como será trabalhado e avaliado o que é abordado naquele espaço.

Tabela 1. Dimensões da argumentação nos diferentes componentes do planejamento didático

Componentes do planejamento didático	Dimensão lógica	Dimensão Retórica	Dimensão Dialética
<i>Fundamentação (propósitos e objetivos)</i>	58	24	0
<i>Conteúdos</i>	8	23	0
<i>Estratégias de ensino (decisões metodológicas)</i>	0	0	5
<i>Avaliação (critérios e instrumentos)</i>	0	0	8
Total	66	47	13

Fonte: elaboração própria.

Apesar dos enfoques detalhados na Tabela 1, constatamos que os professores tentam articular dados que sirvam de argumentos para embasar suas decisões didáticas, mas também buscam persuadir seus estudantes e colegas sobre a relevância dessa seleção e hierarquização de conteúdos, bem como da construção de suas estratégias de ensino. Da mesma forma, sempre em segundo plano, os autores estão discu-

tindo com outras propostas que concebem a educação de diferentes maneiras. O planejamento, então, torna-se um processo e um produto, com diferentes formatos e níveis de concretização. Faz parte do currículo que é moldado pelo professor, segundo a proposta de Contreras Domingo (1985). O planejamento revela essa agentividade que o professor agrega em relação ao ensino: que conteúdo seleciona, sequencia e hierarquiza, mas sempre pensando nos destinatários de sua proposta (a quem se destina) e para o que e como a realiza.

Essas questões são particularmente evidentes nos programas das disciplinas. Neles, podemos ver como essas dimensões se manifestam. No que diz respeito à dimensão lógica, que se concentra a estrutura formal do raciocínio, o programa *de Filosofia da Educação* sustenta que:

[...] La filosofía de la educación como filosofía y educación: campos disciplinares e interdisciplinares. La crítica del presente: perspectiva teórico-metodológica para el análisis de la educación. Pragmatismo y educación: infancia y ciudadanía como categorías constitutivas del sistema educativo. Marxismo y educación: la alienación y su superación [...] (Morales, 2022, n.p.)².

Este fragmento mostra como se estrutura uma argumentação em torno de diferentes abordagens filosóficas utilizadas na educação, com uma clara diferenciação conceitual e teórica. É apresentada uma categorização clara das abordagens filosóficas relevantes para pensar a prática educativa, ao mesmo tempo, observa-se uma estrutura dedutiva na qual se estabelecem conceitos-chave (pragmatismo, marxismo, cidadania, alienação) e suas implicações para o ensino. A progressão da argumentação segue um esquema de diferenciação

² [...] A filosofia da educação como filosofia e educação: campos disciplinares e interdisciplinares. A crítica do presente: perspectiva teórico-metodológicas para a análise da educação. Pragmatismo e educação: infância e cidadania como categorias constitutivas do sistema educativo. Marxismo e educação: a alienação e sua superação [...].

conceitual, o que permite que o ensino de filosofia seja racionalmente fundamentado a partir de diferentes perspectivas. Cada categoria é apresentada como um eixo estrutural que dá coerência à análise educacional, o que é fundamental na dimensão lógica da argumentação.

No que diz respeito à dimensão retórica, tradicionalmente vinculada à persuasão e ao uso da linguagem, o programa de *Didáctica de la Lengua y la Literatura* destaca que:

[...] Se trata, además, de pensar esta construcción no ya como un conocimiento personal, privado, que a lo sumo habrá que demostrar en las instancias de evaluación y acreditación, sino como un conocimiento de naturaleza diferente, en tanto destinado a ser enseñado a otras personas, en contextos educativos signados por la diversidad social, cultural y lingüística [...] (Negrin, 2021, n.p.)³.

Observamos aqui uma estratégia discursiva que busca persuadir acerca da importância do ensino como um processo coletivo, apelando para a diversidade e a inclusão. Esse fragmento exemplifica a dimensão retórica, pois utiliza recursos linguísticos para persuadir o leitor sobre uma concepção específica de ensino. Uma oposição entre o “privado” e o “coletivo” é usada para enfatizar que o conhecimento não é meramente individual, mas deve ser comunicado e adaptado a vários contextos educacionais. Além disso, o uso de termos como “diversidade social, cultural e linguística” enfatiza a importância de uma abordagem inclusiva do ensino. A estrutura do argumento reforça seu impacto por meio de uma progressão enfática: primeiro apresenta-se uma concepção tradicional de ensino e, em seguida, ela é reformulada

3 [...] Se trata, além disso, de pensar esta construção não mais como um conhecimento pessoal, privado, que no máximo deverá ser demonstrado em instâncias de avaliação e acreditação, mas como um conhecimento de natureza distinta, na medida em que se destina a ser ensinado a outras pessoas, em contextos educativos marcados pela diversidade social, cultural e linguística [...].

para sugerir uma visão mais ampla e comprometida com a realidade educacional.

Finalmente, no que diz respeito à dimensão dialética, própria da interação e confronto de ideias, o programa da disciplina *Didáctica Especial de la Filosofía* salienta que:

[...] La enseñanza de la filosofía implica un debate constante sobre la validez de los criterios de verdad y los modos de argumentación empleados en el aula. La construcción del conocimiento filosófico se desarrolla a partir del cuestionamiento y la problematización de las nociones establecidas [...] (Bedetti, 2024, n.p.)⁴.

Nesse fragmento, se evidencia uma estrutura argumentativa baseada na troca e confronto de ideias, essencial para o desenvolvimento do pensamento filosófico em sala de aula. Este fragmento incorpora a dimensão dialética porque destaca o papel do debate e da problematização no ensino de filosofia. Aqui não são apresentadas afirmações estáticas, mas enfatiza-se a necessidade de questionar os critérios de verdade e os modos de argumentação, o que remete à tradição socrática de diálogo e confronto de ideias. O ensino de filosofia é proposto como um processo de construção ativa, no qual os estudantes devem contrastar diferentes perspectivas e reformular seu pensamento a partir de trocas em sala de aula. A noção de “questionamento e problematização” reforça a ideia de que a aprendizagem filosófica não é linear, mas dialética, avançando a partir do confronto de pontos de vista e da análise crítica. Esses fragmentos ilustram como cada dimensão da argumentação está presente nos programas das disciplinas analisadas.

4 [...] O ensino de filosofia envolve um debate constante sobre a validade dos critérios de verdade e os modos de argumentação utilizados em sala de aula. A construção do conhecimento filosófico se desenvolve a partir do questionamento e problematização de noções estabelecidas [...].

Nos programas das disciplinas, deparamo-nos com um produto: um texto que explica, entre outras coisas, objetivos, conteúdos e estratégias de ensino que, à primeira vista, parece ser algo predeterminado e simples. No entanto, como processo, a textualização desses programas implica em uma tomada de decisão aprofundada, que convoca várias dimensões argumentativas. O planejamento de ensino requer o desenvolvimento de um ato de fala complexo que combina diferentes tipos de atos de fala (instruir, explicar, ilustrar, justificar, descrever, contar, etc.). (Van Eemeren, 2018). Isso sempre implica construir uma perspectiva coerente sobre o que, como, por que, para quem e com que finalidade se ensina o que se ensina; desenvolver uma proposta que atraia os estudantes, que se baseie no marco de uma disciplina e matéria específica, dentro de um plano de estudos determinado, e que seja coerente e situada (Molina; Monetti, 2021).

A ARGUMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: FUNÇÕES, DESAFIOS E PROPOSTAS PARA FORTALECER A ARGUMENTAÇÃO NA DOCÊNCIA

Os resultados mostram que a argumentação desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento profissional dos futuros professores. Além de uma simples ferramenta discursiva, tornou-se uma prática fundamental para estruturar o pensamento pedagógico e tomar decisões didáticas em sala de aula. Suas principais funções incluem:

- *Regulação da ação docente:* O planejamento didático requer uma argumentação que permita organizar os processos de ensino e aprendizagem. Essa estrutura argumentativa não apenas dá coerência à prática docente, mas também atua como um guia que orienta a tomada de decisões em sala de aula. No entanto, o estudo detecta que esse planejamento é muitas vezes percebido como uma obrigação burocrática e não como um exercício reflexivo que melhora a prática educativa.

- *Justificativa das decisões pedagógicas:* A autonomia profissional dos professores é fortalecida quando eles podem argumentar e defender suas decisões metodológicas. Justificar uma estratégia de ensino para gestores, colegas ou familiares torna-se uma capacidade fundamental. Porém, o ensino dessa capacidade muitas vezes é implícito e carece de sistematização na formação de professores.
- *Espaço epistêmico de reflexão sobre a prática:* A argumentação não apenas nos permite estruturar o pensamento, mas também fomenta um olhar crítico sobre nosso próprio ensino. Por meio da análise argumentativa, os professores em formação podem avaliar seu desempenho, detectar áreas de melhoria e repensar suas estratégias de ensino. No entanto, o estudo mostra que esse processo reflexivo nem sempre é incentivado de forma transversal dentro dos currículos dos cursos de formação docente.

Da mesma forma, em relação à prática de planejar o ensino, em particular, são identificadas tensões na formação de professores: Por um lado, o planejamento didático é visto como uma exigência burocrática, enquanto, por outro, seu potencial como ferramenta crítica para o desenvolvimento profissional é reconhecido. Para potencializar a argumentação na formação docente, é necessária uma abordagem que transcenda o ensino técnico de planejamento e promova a reflexão argumentativa sobre a prática, uma perspectiva que entenda que tomar decisões sobre o ensino implica *per se* argumentar, tomar posições, sustentá-las e discuti-las.

Em relação a esse processo, estudantes de diferentes cursos de formação docente destacam a importância da argumentação em suas carreiras e no exercício da profissão, ao mesmo tempo, enfatizam como essa prática é trabalhada de forma mais implícita e sem uma sistematicidade necessária nas diferentes disciplinas de seus cursos.

Quadro 1. Perspectivas de estudantes de diferentes cursos de formação docente sobre a importância da argumentação na formação e exercício docentes

Cursos	Fragmento da entrevista
Formação docente em Letras	“Em nossa formação, a argumentação é um eixo fundamental, embora nem sempre seja trabalhada de forma explícita. Aprendemos a analisar textos e estruturar ideias, mas às vezes precisamos pensar em como transferir isso para a sala de aula. Por exemplo, em uma disciplina como Linguística, somos solicitados a justificar por que certas regras gramaticais mudaram ao longo do tempo. Na prática docente, vejo que será fundamental ensinar os estudantes a argumentar acerca de suas interpretações de um poema ou romance, em vez de simplesmente repetir análises pré-estabelecidas.”
Formação docente em História	“Em História, argumentamos constantemente, mas muitas vezes implicitamente. No trabalho prático, somos solicitados a justificar por que um determinado acontecimento teve uma influência maior no desenvolvimento de uma sociedade, mas nem sempre somos ensinados a tornar essa argumentação explícita em nossas futuras aulas. No ensino, acho que será essencial ensinar os estudantes a argumentar quando interpretarem fontes históricas. Por exemplo, eles poderiam comparar dois relatos do mesmo evento (um oficial e outro da imprensa da época) e defender qual deles parece mais confiável para eles e por quê. Mas a verdade é que não consigo pensar em muitas outras formas de trabalhar isso na sala de aula.”

Formação docente em Filosofia	“Na Filosofia, a argumentação é a base de tudo, embora às vezes seja necessário ter um nível de abstração que nem sempre será útil na sala de aula, a verdade é que pode nunca nos servir. Nas minhas aulas, trabalhamos em como justificar uma postura ética com base em diferentes marcos teóricos, o que é interessante, mas na prática de ensino não sei como adaptaria isso a estudantes com menos experiência em argumentação. Gostaria de encontrar estratégias para que, por exemplo, em uma aula de ética, os estudantes possam argumentar se determinada lei é justa ou não, sem precisar conhecer Kant ou Aristóteles em profundidade.”
Formação docente em Ciências da Educação	“A argumentação em nossa formação se concentra na defesa de posições pedagógicas, mas às vezes é deixado de lado como transferir isso para o ensino concreto. Por exemplo, em um trabalho de Didática Geral, somos solicitados a justificar por que uma estratégia de ensino ativa é mais eficaz do que uma exposição tradicional, mas raramente discutimos como ensinar os estudantes a argumentar dentro de suas próprias matérias. Parece-me que um desafio na prática seria garantir que os futuros professores que formamos possam não apenas aplicar estratégias, mas também defendê-las com argumentos sólidos perante colegas ou gestores.”
Formação docente em Biologia	“Na Biologia, a argumentação está presente na justificativa das teorias científicas, mas às vezes é dado como certo que a evidência fala por si só. Em nossa formação, trabalhamos com defesa de hipóteses em relatórios de laboratório, mas nem sempre somos ensinados sobre como ensinar os estudantes a argumentar cientificamente. Em minha prática futura, creio que será útil levantar debates sobre questões como mudanças climáticas ou uso de transgênicos, nos quais os estudantes precisem argumentar com base em dados e não apenas em opiniões pessoais.”

Fonte: elaboração própria.

As entrevistas com estudantes de diferentes cursos de formação docente destacam a importância da argumentação em sua formação, embora também revelem que seu ensino varia de acordo com as disciplinas. Em Letras, a argumentação é um eixo central, mas está mais voltada para análise de textos do que para seu uso em sala de aula. Em História, por sua vez, argumenta-se constantemente sobre fatos históricos, mas observa-se uma falta de abordagem sistemática sobre como ensinar argumentação aos estudantes. Na Filosofia, a argumentação é a base da aprendizagem, mas o nível de abstração exigido nem sempre é útil para o ensino da disciplina em diferentes níveis educativos; já nas Ciências da Educação, a argumentação é enfatizada para defender posições pedagógicas, mas se negligencia como pensá-la no ensino concreto. Em Biologia, por fim, a argumentação se concentra em justificar teorias científicas, embora seja dado como certo que as evidências são suficientes, sem se aprofundar em seu ensino aos estudantes. Essas diferenças refletem a necessidade de uma abordagem mais homogênea e estruturada para o ensino da argumentação na formação docente.

Assim, com base nos achados do estudo, propõem-se estratégias para consolidar a argumentação como prática social central na formação e na prática docente:

Quadro 2. Eixos e estratégias para o trabalho com a argumentação na formação docente

Eixo	Estratégia de ensino para trabalhar com argumentação na formação docente
<i>Eixo I</i> Incorporar a argumentação como eixo transversal na formação inicial	• Planejar atividades interdisciplinares que incentivam a argumentação em diferentes contextos (exemplo: debate sobre políticas educacionais em Didática Geral, análise de casos em Psicologia Educacional). • Utilizar metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e aprendizagem por investigação, para que os estudantes desenvolvam e defendam posições baseadas em diferentes campos do saber. • Promover a análise crítica do discurso (por exemplo, nas ciências da educação, comparar as abordagens tradicionais e progressistas da educação e defender uma ou outra com base em evidências).
<i>Eixo II</i> Fomentar a argumentação no planejamento didático	• Desenvolver oficinas colaborativas de planejamento, nas quais professores em formação apresentam e defendem suas propostas de ensino para seus pares e professores experientes. • Incluir rubricas de avaliação argumentativa nos planos de aula, exigindo que cada decisão didática seja baseada em teorias pedagógicas e evidências sobre ensino e aprendizagem. • Realizar simulações de defesa do planejamento, em que os futuros professores apresentam seus planejamentos a um grupo e respondam a perguntas críticas sobre suas escolhas metodológicas. • Relacionar o planejamento à reflexão sobre a prática, promovendo a autoavaliação e ajustes com base em experiências anteriores e <i>feedback</i> recebido.

<i>Eixo III</i> Desenvolver a argumentação na avaliação educacional	• Formar os professores no uso da argumentação ao oferecer <i>feedback</i> sobre o desempenho de seus estudantes, ensinando-os a fornecer <i>feedbacks</i> fundamentados. • Incluir questões argumentativas em provas e trabalhos práticos, que incentivem os estudantes a justificarem suas respostas em vez de apenas repetir informações. • Incentivar a autoavaliação e a coavaliação argumentada, na qual os estudantes analisam seu próprio desempenho e o de seus colegas, baseando suas observações em critérios específicos. • Capacitar os docentes em estratégias de avaliação formativa, garantindo que o processo de avaliação seja um espaço de diálogo argumentativo e não apenas de atribuição de notas.
<i>Eixo IV</i> Gerar espaços para trocas profissionais	• Criar comunidades de prática docente, na qual os professores possam debater metodologias, avaliar sua implementação e justificar suas decisões pedagógicas em um ambiente de aprendizagem colaborativa. • Promover círculos de discussão profissional, no qual dilemas éticos, desafios didáticos e questões pedagógicas são abordados a partir de uma perspectiva argumentativa. • Promover a escrita e publicação de ensaios pedagógicos, incentivando os professores a documentar e argumentar sobre suas experiências de ensino em revistas ou blogs especializados.

Fonte: elaboração própria.

Em relação aos eixos apresentados na Quadro 2, entendemos que a argumentação não pode se limitar a determinadas matérias ou espaços curriculares específicos, mas sim, ser integrada de forma transversal em toda a formação docente. Em segundo lugar, o planejamento

é, em si, um exercício argumentativo, pois implica justificar decisões sobre o que, como e por que ensinar. No entanto, muitas vezes é percebido como uma exigência burocrático e não como uma ferramenta reflexiva. Em terceiro lugar, é importante destacar que a argumentação não é útil apenas para ensinar conteúdo, mas também para avaliar e fornecer *feedbacks* sobre a aprendizagem dos estudantes. Por fim, para que a argumentação seja fortalecida na prática docente, é fundamental que os profissionais tenham espaços para compartilhar experiências, discutir abordagens pedagógicas e refletir sobre sua prática.

O fortalecimento da argumentação na formação e no exercício docente não apenas contribui para melhorar o ensino, mas também capacita os professores para tomarem decisões fundamentadas e para defendê-las frente a colegas, gestores e estudantes. Essas estratégias, ainda que apresentadas de forma parcial, permitiriam consolidar a argumentação como uma capacidade fundamental na educação e promoveriam uma formação mais reflexiva e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo evidencia que a argumentação é um eixo estruturante da docência, não apenas como ferramenta discursiva, mas como elemento central na tomada de decisões pedagógicas, no planejamento didático, na avaliação da aprendizagem e na comunicação na comunidade educativa. Seu papel na formação e no exercício docente transcende a simples capacidade de construir discursos persuasivos, pois permite organizar o ensino de maneira fundamentada, sustentar posturas metodológicas e promover o desenvolvimento do pensamento crítico em docentes e estudantes.

Ao longo da análise, observou-se que a argumentação cumpre múltiplas funções dentro da prática docente. Em primeiro lugar, ela é fundamental no planejamento didático, pois possibilita sustentar as decisões sobre o que, como e por que ensinar. Da mesma forma,

no campo da avaliação educacional, permite que os professores explicitem critérios, forneçam *feedback* fundamentados aos seus estudantes e justifiquem suas decisões, promovendo um processo de aprendizagem mais reflexivo. Além disso, a argumentação é especialmente importante na interação com colegas, diretores e famílias, uma vez que os professores devem ser capazes de fundamentar suas abordagens de ensino e defender suas estratégias perante diferentes atores do sistema educacional.

No entanto, apesar de sua importância, o ensino da argumentação na formação docente apresenta certos desafios que dificultam seu desenvolvimento sistemático. Um dos desafios identificados é a desconexão entre o ensino da argumentação no nível teórico e sua implementação em sala de aula. Embora em muitas disciplinas dos diversos cursos de formação docente a argumentação seja trabalhada por meio da análise de textos acadêmicos, nem sempre são fornecidas aos futuros professores ferramentas concretas para ensinar essa capacidade. Essa falta de articulação gera uma lacuna entre o desenvolvimento de capacidades argumentativas na formação inicial e sua implementação na prática profissional. Sem uma formação específica sobre como incentivar e trabalhar a argumentação em sala de aula, os (futuros) professores podem ter dificuldade em desenvolver essa capacidade em seus estudantes, perpetuando um ensino baseado na memorização e na repetição em vez da análise crítica e da construção de conhecimentos fundamentados.

Outro obstáculo detectado é a percepção burocrática de uma das práticas profissionais dos professores mais atravessadas pela argumentação: o planejamento didático. Em muitos casos, os professores em formação veem o planejamento mais como uma exigência administrativa a ser cumprida do que como uma instância de reflexão argumentativa sobre sua prática. Isso limita seu potencial como ferramenta para estruturar o pensamento pedagógico e restringe seu valor como exercício crítico. Além disso, o estudo aponta que a argumen-

tação não é trabalhada de forma homogênea em todas as disciplinas dos cursos de formação docente.

Para enfrentar essas problemáticas, os resultados permitem propor uma série de estratégias que visam consolidar a argumentação como uma capacidade essencial na formação e no exercício docente. Uma das principais recomendações reside na integração da argumentação como eixo transversal nos currículos dos cursos de formação docente, de modo que seja abordada em todas as disciplinas e não se restrinja a disciplinas específicas. Da mesma forma, destaca-se a importância de fortalecer a natureza argumentativa do planejamento didático. Para tanto, propõe-se o desenvolvimento de oficinas colaborativas em que os futuros docentes possam apresentar e defender as suas propostas de ensino perante seus pares, recebendo *feedback* fundamentado. Outra estratégia sugerida é a capacitação para o uso da argumentação na avaliação educacional. Nesse sentido, recomenda-se formar os docentes para apresentar *feedbacks* fundamentados aos seus estudantes. Além disso, o estudo destaca a necessidade de gerar espaços de troca profissional na qual os professores possam compartilhar experiências e refletir sobre suas práticas a partir de uma perspectiva argumentativa. A criação de comunidades de prática, rodas de discussão pedagógica e a promoção de publicações sobre experiências docentes, permitiriam consolidar a argumentação como hábito profissional no campo educacional.

Em linhas gerais, entendemos que o fortalecimento da argumentação na formação e na prática docente não apenas melhora o ensino e a aprendizagem, mas também emancipa os professores ao fornecer-lhes ferramentas para defender suas decisões pedagógicas (Azevedo; Piris, 2023). Além disso, contribui para a construção de uma cultura educacional mais crítica e reflexiva, na qual o conhecimento não é transmitido unilateralmente, mas é construído com base no diálogo e no confronto de ideias. Isso, por sua vez, tem ecos na formação de cidadãos mais críticos e reflexivos.

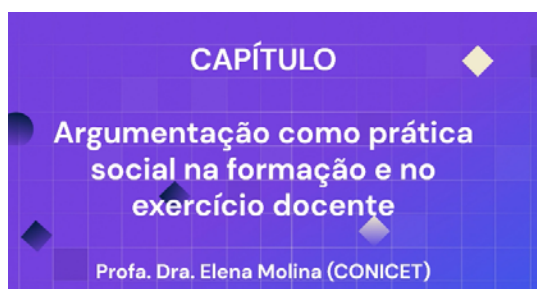
Em relação aos alcances desse trabalho, consideramos que, em pesquisas futuras, seria relevante aprofundar o papel da argumentação no exercício docente e na aprendizagem dos estudantes, bem como no desenvolvimento de metodologias inovadoras para o seu ensino. Também seria valioso explorar como moldar as estratégias de ensino da argumentação em diferentes contextos educacionais, levando em consideração as particularidades de cada nível e disciplina. No entanto, as contribuições delineadas até aqui permitem afirmar que consolidar a argumentação como capacidade central na formação docente constitui um passo fundamental para melhorar a qualidade educacional e formar profissionais mais críticos, reflexivos e comprometidos com o ensino como espaço de construção do conhecimento e transformação social.

REFERÊNCIAS

As referências relativas a este capítulo estão na versão em espanhol.

ARGUMENTACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL EN LA FORMACIÓN Y EL EJERCICIO DOCENTE

María Elena Molina



<https://youtu.be/Zx7uZja8isY>

INTRODUCCIÓN

La argumentación desempeña un papel central en distintos campos profesionales, ya que permite la construcción de discursos fundamentados, la toma de decisiones y la resolución de problemas en contextos específicos. Al respecto, Toulmin (2001) enfatiza la necesidad de vincular los argumentos con sus contextos sociales de producción, recepción y circulación. En particular, este autor manifiesta las especificidades disciplinares de la argumentación: los argumentos están tan profundamente ligados a las disciplinas por lo que resulta esencial saber y reconocer cómo operan estos procesos a fin de entender la lógica de dichos campos de conocimiento. La provisión de eviden-

cia, la apelación a la autoridad, las prácticas de citación, los patrones de causalidad y comparación, la ejemplificación, la definición y demás movimientos retóricos, ocurren con cierta regularidad y, generalmente, su uso aceptable está gobernado por convenciones disciplinares particulares (Andrews, 2010; Toulmin, 2003).

A la luz de estas reflexiones, es posible vislumbrar que se ha indagado la argumentación en diversos ámbitos (el derecho, las ciencias, las humanidades, etc.) (Erduran; Simon; Osborne, 2004; Iglesia; De Micheli, 2009; Jiménez-Aleixandre; Rodríguez; Duschl, 2000; Jiménez Aleixandre; Puig, 2010a, 2010b; Kelly; Bazerman, 2003; Larrain, 2009; Orange; Lhoste; Orange-Ravachol, 2008; Padilla, 2012; Wolfe, 2011), sin embargo, en el campo de la docencia como profesión, la argumentación parece continuar siendo un área poco explorada (Azevedo, 2024; Molina; Monetti, 2021). Aunque se reconoce la importancia de la argumentación para la formación de docentes como sujetos críticos, su desarrollo en las prácticas pedagógicas, en el ejercicio profesional, sigue siendo limitado y fragmentario. Esta falta de indagación exhaustiva en el ámbito de la profesión docente contrasta con el hecho de que las capacidades argumentativas son esenciales en la formación y el ejercicio de los docentes (Azevedo, 2024). Lejos de ser un acto meramente comunicativo, la argumentación es una herramienta clave en la toma de decisiones vinculadas con la enseñanza, en la construcción de conocimiento y en la interacción con los distintos actores de la comunidad educativa (Molina, 2024).

Este capítulo aborda el papel de la argumentación en la docencia, considerándola una práctica estructurante de la profesión. A partir del análisis de 66 programas de asignaturas de formación pedagógica pertenecientes a distintos profesorados de una universidad pública argentina y de entrevistas con docentes en formación, se exploran tres dimensiones fundamentales de la argumentación para la práctica profesional docente: lógica, dialéctica y retórica. Además, se identifican los principales desafíos en la enseñanza y desarrollo de la argumentación como capacidad clave en la formación docente.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación: enfoque, etapas y contexto

Los resultados presentados y discutidos en este capítulo se enmarcan en una investigación más amplia de *enfoque mixto* (Creswell *et al.*, 2011; Johnson *et al.*, 2014). Dicha indagación articuló distintas instancias, fuentes de datos y estrategias de análisis en un *diseño de triangulación* (Creswell, 2006). Desde un enfoque cuantitativo, recurriendo a algunas herramientas de la estadística descriptiva, se analizaron programas de las distintas asignaturas pedagógicas de los 16 profesorados que se dictan en una universidad pública argentina. Desde un enfoque cualitativo, se entrevistó a 24 estudiantes de distintas carreras de profesorado y se recolectaron los escritos que allí se emplean. Se buscó, así, profundizar los fundamentos lingüístico-discursivos y didácticos que subyacen a dicho trabajo. Este capítulo se centra en el análisis cuantitativo de los programas de las asignaturas y lo entrama con resultados de entrevistas a estudiantes.

En relación con el contexto del estudio, este se desarrolló en la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina). Dicha institución, séptima universidad nacional creada en Argentina en 1956, tiene una estructura departamental. Esto quiere decir que los estudiantes de cada carrera cursan algunas de sus materias en distintos departamentos (por ejemplo, Matemática, Química, Física, Humanidades) que las dictan como materia de servicio, y otras específicas, en el Departamento que origina la carrera. También posee un régimen cuatrimestral: los estudiantes cursan las materias en un cuatrimestre y rinden examen final o promocionan la materia luego de haber aprobado el cursado correspondiente. Los orígenes de esta institución, de gran influencia en el sur de la provincia de Buenos Aires, La Pampa y Río Negro, vinculan docencia, investigación y extensión de forma muy marcada. Mastache, Aiello y Monetti (2014) la caracterizan como una universidad mediana teniendo en cuenta la cantidad de docentes y estudiantes que congrega (3.212 profesores y 29.625 estudiantes). Con respecto a la investigaci-

ón científica y tecnológica, se encuentra entre las primeras universidades de Argentina y Latinoamérica. Tiene una amplia oferta de posgrados y en ella funcionan numerosos institutos de investigación propios y asociados con otros organismos (CONICET, INTA, etc.), con marcada especialización en Ciencias Exactas y Naturales.

Muestra, instrumentos y procedimientos

Para la conformación de la muestra, la recolección y el análisis de los datos se ha seguido, en líneas generales, el enfoque interactivo y realista crítico de investigación propuesto por Maxwell (2005, 2012). De este modo, en la parte cuantitativa de este estudio, se ha constituido una muestra de 66 programas que incluye todas las asignaturas de formación pedagógica de los 16 profesorados que dicta la Universidad Nacional del Sur. Entendemos como *asignaturas de formación pedagógica* todos aquellos espacios curriculares propios de la formación docente, desde asignaturas como *pedagogía* o *didáctica general* hasta las *didácticas específicas* y otros espacios complementarios relacionados con la educación y la enseñanza de las disciplinas. Todos los programas se encuentran disponibles en los portales de internet de la UNS. Retomando parcialmente los aportes de diversos autores en cuanto a la organización de la programación de la enseñanza (Cols, 2004; Davini, 2008; Feldman; Palamidessi, 2001), delimitamos, en los distintos segmentos textuales que componen los programas (fundamentación -propósitos y objetivos-, contenidos, estrategias de enseñanza y/o evaluación), las expresiones que pusiesen de manifiesto un uso argumentativo del lenguaje, a la vez que problematizamos la enseñanza de la argumentación en la formación de docentes universitarios.

En los programas de las asignaturas, mediante un análisis de frecuencias y porcentaje, trabajamos, entre otros, a partir de los siguientes interrogantes: ¿Cómo se formulan los propósitos y objetivos, esto es, qué verbos se emplean y cómo se concibe a los estudiantes, la disciplina y la enseñanza? ¿Cómo se enuncian las estrategias de enseñanza? ¿Qué persona gramatical se emplea? ¿Cómo se vinculan lógica y retó-

ricamente los instrumentos y los criterios de evaluación? ¿De qué modos se incluye en los programas a los destinatarios de esas propuestas de enseñanza? Los programas analizados se dividieron en tres grupos: *Departamento de Ciencias de la Educación* (Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria), *Departamento de Humanidades* (Profesorado en Filosofía, Profesorado en Historia y Profesorado en Letras) y *otros Departamentos* (Profesorado en Ciencias Biológicas, Profesorado en Economía, Profesorado en Economía para la Enseñanza Secundaria, Profesorado en Educación Secundaria en Ciencias de la Administración, Profesorado en Educación Secundaria y Superior en Ciencias de la Administración, Profesorado en Física, Profesorado en Geociencias, Profesorado en Geografía, Profesorado en Matemática, Profesorado en Química, Profesorado en Química para la Enseñanza Media). Distinguimos los departamentos de Ciencias de la Educación y de Humanidades del resto de los Departamentos de la UNS, porque en la estructura departamental de esta universidad, son los que ofrecen la mayoría de las asignaturas pedagógicas como materias de servicio para los demás departamentos.

En relación con el análisis de las entrevistas semiestructuradas efectuadas a estudiantes de carreras de profesorado, se realizó, en una primera instancia, un análisis cualitativo guiado por la codificación y la contextualización (Maxwell; Miller, 2008): leímos cada documento por separado buscando los temas centrales en cada uno de ellos y, luego, en la lectura conjunta del corpus, esos temas recurrentes se tornaron categorías. Además, llevamos a cabo instancias de integración entre los enfoques cuantitativo y cualitativo (Fetters; Curry; Creswell, 2013): analizamos cada fuente de datos por separado a fin de construir patrones comunes y categorías. Finalmente, pusimos en diálogo las diversas fuentes de datos (Maxwell, 2005).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado de resultados y discusión se estructura en tres subapartados: primero, se presenta un entramado conceptual sobre

la argumentación y la escritura como prácticas profesionales docentes. Luego, se detallan las dimensiones argumentativas que emergen en una práctica fundamental vinculada con la enseñanza: la planificación didáctica. Finalmente, a partir de las perspectivas de estudiantes de diversos profesorados de educación secundaria y superior, se reflexiona sobre el lugar de la argumentación en la formación docente y se proponen algunas estrategias para fortalecer su enseñanza.

LA ARGUMENTACIÓN Y LA ESCRITURA EN LA FORMACIÓN Y EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA: UN ENFOQUE PROFESIONAL

La argumentación ha sido estudiada en diversos campos, como la lingüística, la retórica y la filosofía, pero en el ámbito educativo su rol ha sido menos explorado. Tradicionalmente, la argumentación se ha considerado una competencia comunicativa, relacionada con la persuasión y el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, en el ejercicio docente, la argumentación no solo se vincula con la comunicación, sino con la toma de decisiones y la organización de la enseñanza. Siguiendo los planteos de Jacquin (2018), la argumentación en el ámbito profesional no solo responde a la necesidad de justificar posturas, sino que forma parte de la construcción del conocimiento en la práctica cotidiana.

Así, entendemos que, en la formación y el ejercicio docente, la argumentación se vincula estrechamente con la escritura. Habiendo trabajado extensamente la argumentación escrita en el marco de los movimientos WAC/WID (*Writing Across the Curriculum* y *Writing in the Disciplines*) (Molina, 2020; Molina; Padilla, 2021), pensar la argumentación y la escritura en la formación y el ejercicio de la docencia implica adentrarse en un nuevo campo: *Writing in the Professions* (WIP). WIP enfatiza la escritura *con* y *para* audiencias fuera de la universidad y en géneros destinados a usarse más allá del aula, en lugar de en géneros simulados escritos para el profesor (Hallman Martini, 2022).

En efecto, hace algunas décadas, dentro del marco de los estudios sobre alfabetizaciones académicas (WAC y WID), Russell (2007) estable-

ció la relación entre la escritura en las disciplinas y la comunicación empresarial y técnica (BTC, por sus siglas en inglés), y argumentó que los cursos de escritura en BTC se remontan a la década de 1920, lo que les da una historia institucional tan larga como los cursos de WAC/WID. De esta manera, BTC, de algún modo, siempre ha sido la enseñanza de la escritura en las disciplinas (Russell, 2007) y nuestras vidas como escritores siempre han incluido cierto grado de escritura profesional (Russell, 2020). Sin embargo, como señala Bosley (2000), WAC ha tendido a centrarse en la escritura en entornos académicos y dentro de las principales disciplinas, mientras que BTC enfatiza la preparación de los estudiantes para escribir en el ámbito laboral. No obstante, es preciso particularizar la escritura académica y profesional (Schuldberg *et al.*, 2007; Logan; Slater, 2018), así como el escribir para audiencias fuera del aula (Croft *et al.*, 2019), en lugar de hacerlo dentro de cursos de escritura independientes que existen al margen de los cursos de contenido disciplinar.

En relación con estos enfoques, hay poca investigación sobre cómo o en qué medida los cursos WID contribuyen al desarrollo de una identidad profesional en los estudiantes (Croft *et al.*, 2019), a pesar de que la capacidad de escribir bien en el ámbito laboral es más importante ahora que nunca (Droz; Jacobs, 2019; Jackson; Wilton, 2016). Así, parece necesario problematizar la escritura y la argumentación profesional de los docentes en el marco de WID.

Al respecto, WIP reconoce las comunidades complejas en las que los estudiantes deberán aprender y comunicarse a lo largo de sus vidas después de la graduación, en particular los tipos de prácticas letradas heterogéneas que se desarrollarán a lo largo de su trayectoria de vida, como parte de lo que Prior (2018) ha denominado sus *trayectorias de devenir semiótico*. Prior (2018) usa esta frase para describir el aprendizaje encarnado, mediado y dialógico que ocurre a lo largo de muchos momentos de la vida y dentro de discursos desordenados, en lugar de en dominios bien definidos. La escritura que ocurre tanto dentro como fuera del aula, para audiencias académicas y comunitarias, en respuesta a géneros en constante cambio, ayuda a los estudiantes a moverse entre discursos

en un proceso dialógico que puede representar mejor sus vidas de escritura y aprendizaje después de la graduación.

Desde esta perspectiva, nuestra investigación entrama argumentación y géneros vinculados con la programación de la enseñanza (planificaciones de clases, planes de estudio, secuencias didácticas, diseños curriculares, programas de asignaturas, etc.) (Molina, 2024). Específicamente en la práctica de programar la enseñanza, entendida como el conjunto de acciones y prácticas orientadas a materializar las intenciones pedagógicas (Cols, 2004), la argumentación se torna una práctica discursiva profesional que implica responder a preguntas fundamentales: ¿qué enseñar?, ¿cómo?, ¿para qué? y ¿para quién? La manera en que los docentes estructuran estas respuestas en su planificación y en su práctica diaria es clave para comprender la argumentación como eje central de la profesión docente.

Asimismo, más allá de la práctica de programar la enseñanza, entendemos que la argumentación se manifiesta en distintos espacios de la práctica docente, cada uno con funciones y propósitos específicos:

- *Planificación didáctica*: La argumentación permite justificar la selección de contenidos, la elección de estrategias metodológicas y el diseño de evaluaciones. Es un espacio donde los docentes articulan conocimientos disciplinares y pedagógicos para construir una propuesta de enseñanza coherente.
- *Evaluación del aprendizaje*: A través de la argumentación, los docentes explicitan criterios de evaluación, brindan retroalimentación a los estudiantes y justifican sus decisiones en la calificación.
- *Comunicación con estudiantes y familias*: La argumentación es clave para mediar conflictos, explicar decisiones pedagógicas y construir confianza en el vínculo entre docentes y estudiantes.
- *Trabajo con colegas y defensa institucional*: Los docentes precisan argumentar en reuniones pedagógicas, defender proyectos

educativos y fundamentar sus decisiones ante equipos directivos y autoridades.

Cada uno de estos ámbitos exige distintas estrategias argumentativas, adecuadas a los destinatarios y a los propósitos comunicativos. En el siguiente apartado, nos focalizamos específicamente en la práctica de planificar o programar la enseñanza y en su naturaleza argumentativa.

ARGUMENTACIÓN Y PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA: DOS PRÁCTICAS PROFESIONALES ENTRAMADAS

El análisis de los programas de formación pedagógica y las entrevistas con docentes en formación revela tres dimensiones centrales en la argumentación docente que se visibilizan claramente en los géneros vinculados con la programación de la enseñanza (Molina, 2024):

- *Dimensión lógica:* Se expresa en la formulación de objetivos de enseñanza, en la coherencia entre contenidos y estrategias didácticas, y en la articulación de aportes disciplinares y pedagógicos. Esta dimensión es clave para proyectar procesos de enseñanza y aprendizaje.
- *Dimensión dialéctica:* Implica la problematización de enfoques teóricos, la reflexión sobre distintos modelos pedagógicos y la toma de posición frente a diversas perspectivas sobre la enseñanza. Los docentes construyen su propio enfoque mediante el análisis crítico de teorías y experiencias.
- *Dimensión retórica:* Se observa en la interacción con diferentes audiencias, como estudiantes, colegas y familias. Esta dimensión es fundamental para la construcción de sentidos compartidos y la legitimación del saber docente en la comunidad educativa.

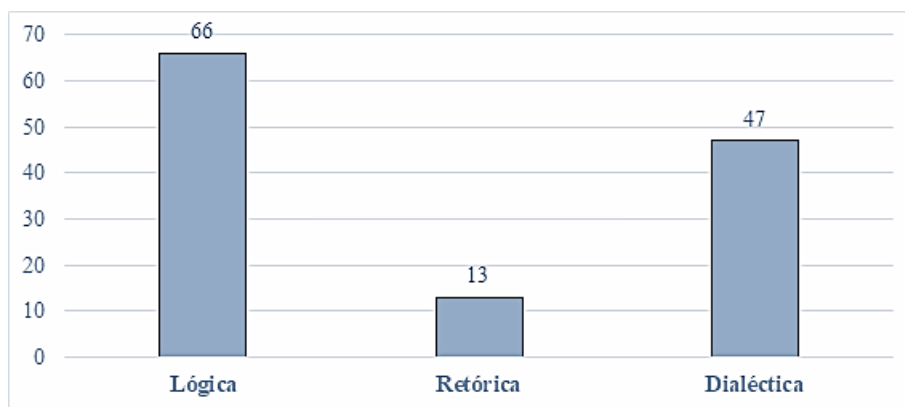
La combinación de estas dimensiones permite comprender la argumentación como un proceso complejo y multifacético en la práctica docente. En primer lugar, desde la perspectiva lógica (Toulmin, 2003; Biro;

Siegel, 2008), consideramos que argumentar tiene que ver con poder articular los datos que sirven de argumentos para llegar a determinadas conclusiones o tesis, planteando otras alternativas a las formalizaciones de la lógica tradicional. En segundo lugar, desde una perspectiva retórica (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1976), sostenemos que argumentar también constituye una operación discursiva a través de la cual un sujeto trata de provocar (aumentar o reforzar) la adhesión de otro (cambiar o influir en su postura o en su comportamiento) a una tesis u opinión a través de razones o argumentos. Finalmente, desde una perspectiva pragma-dialéctica (van Eemeren; Grootendorst, 1984), enfatizamos que el discurso argumentativo puede concebirse como una discusión crítica, como un acto de habla complejo que busca resolver una diferencia de opinión o una disputa. Estas tres perspectivas sobre la argumentación, con distintos énfasis, pueden percibirse en programas de las asignaturas analizados.

Como puede observarse en el Gráfico 1, en los programas, predominan las dimensiones lógica y dialéctica, mientras que la dimensión retórica -que quizás tendría que ser la central en este género vinculado con la programación de la enseñanza, en particular, puesto que los programas de las asignaturas se escriben para comunicar a los estudiantes y colegas una propuesta de enseñanza- aparece con menor frecuencia. Así, por un lado, la totalidad de los programas analizados (66 programas) despliega argumentos vinculados con afirmaciones sobre la propia disciplina que se enseña, su estatus epistemológico y sus fundamentos teóricos (movimiento que se condice con lo que denominamos dimensión lógica). Por otro, 46 programas discuten sus propios posicionamientos teóricos y epistemológicos a la luz de los debates dentro de sus propias disciplinas: adscriben o polemizan con otras líneas teóricas mostrando un conocimiento profundo del campo en el que se insertan (movimiento que refiere a la dimensión dialéctica de la argumentación). Finalmente, solo 13 programas incluyen a otros en su discurso o apelan a los estudiantes y colegas como destinatarios potenciales de dichas propuestas de enseñanza (movimiento que corresponde a la dimensión retórica).

De este modo, la categorización de las dimensiones se vincula con una cuestión de énfasis entre una dimensión u otra, aunque estas siempre suelen solaparse y yuxtaponerse en los distintos componentes de las planificaciones.

Gráfico 1. Dimensiones de la argumentación que predominan en los programas de las asignaturas de formación pedagógica de la UNS



Fuente: elaboración propia.

La Tabla 1, por su parte, muestra la distribución predominante de cada una de estas dimensiones en los componentes de la programación de la enseñanza. La dimensión lógica se despliega con mayor frecuencia en propósitos, objetivos y contenidos, mientras que la dimensión dialéctica lo hace más en propósitos y contenidos (componentes en los que se suele incluir discusiones con otras líneas teóricas o enfoques divergentes sobre un mismo tema). Finalmente, la dimensión retórica, en tanto apelación a una audiencia (estudiantes y colegas), solo aparece cuando se explicita la construcción metodológica (Edelstein, 2011) y/o los criterios e instrumentos de evaluación de la materia: esto es, cuando se detalla cómo se trabajará y evaluará lo abordado en ese espacio.

Tabla 1. Dimensiones de la argumentación en los distintos componentes de la programación de la enseñanza

Componentes de la programación de la enseñanza	Dimensión lógica	Dimensión Retórica	Dimensión Dialéctica
<i>Fundamentación (propósitos y objetivos)</i>	58	24	0
<i>Contenidos</i>	8	23	0
<i>Estrategias de enseñanza (decisiones metodológicas)</i>	0	0	5
<i>Evaluación (criterios e instrumentos)</i>	0	0	8
Total	66	47	13

Fuente: elaboración propia.

Pese a los énfasis detallados en la Tabla 1, hallamos que los docentes tratan de articular datos que sirvan de argumentos para apoyar sus decisiones didácticas, pero también buscan persuadir a sus estudiantes y colegas acerca de la relevancia de esa selección y jerarquización de contenidos y de la construcción de sus estrategias de enseñanza. Asimismo, siempre en el trasfondo, los autores están discutiendo con otras propuestas que conciben la educación de modos diferentes. La programación, entonces, deviene proceso y producto, con diversos formatos y niveles de concreción. Forma parte del currículum que moldea el profesor, de acuerdo con la propuesta de Contreras Domingo (1985). La programación da cuenta de esa agentividad que añade el docente en relación con la enseñanza: qué contenidos selecciona, secuencia y jerarquiza, pero siempre pensando en los destinatarios de su propuesta (a quiénes las destina) y para qué y cómo lo hace.

Estas cuestiones se evidencian particularmente en los programas de las asignaturas. Allí, podemos ver cómo se despliegan dichas dimensiones. En lo que refiere a la dimensión lógica, que focaliza

la estructura formar el razonamiento, el programa de *Filosofía de la Educación* sostiene que:

[...] La filosofía de la educación como filosofía y educación: campos disciplinares e interdisciplinares. La crítica del presente: perspectiva teórico-metodológica para el análisis de la educación. Pragmatismo y educación: infancia y ciudadanía como categorías constitutivas del sistema educativo. Marxismo y educación: la alienación y su superación [...] (Morales, 2022, n.p.).

Este fragmento muestra cómo se estructura una argumentación en torno a distintos enfoques filosóficos empleados en la educación, con una clara diferenciación conceptual y teórica. Se presenta una categorización clara de los enfoques filosóficos relevantes para pensar la práctica educativa, a la vez que se observa una estructura deductiva en la que se establecen conceptos clave (pragmatismo, marxismo, ciudadanía, alienación) y sus implicancias en la enseñanza. La progresión de la argumentación sigue un esquema de diferenciación conceptual, lo que permite fundamentar racionalmente la enseñanza de la filosofía desde distintas perspectivas. Cada categoría se plantea como un eje estructural que da coherencia al análisis educativo, lo que es fundamental en la dimensión lógica de la argumentación.

En lo que concierne a la dimensión retórica, tradicionalmente vinculada con la persuasión y uso del lenguaje, el programa de *Didáctica de la Lengua y la Literatura* destaca que:

[...] Se trata, además, de pensar esta construcción no ya como un conocimiento personal, privado, que a lo sumo habrá que demostrar en las instancias de evaluación y acreditación, sino como un conocimiento de naturaleza diferente, en tanto destinado a ser enseñado a otras personas, en contextos educativos signados por la diversidad social, cultural y lingüística [...] (Negrin, 2021, n.p.).

Aquí se observa una estrategia discursiva que busca persuadir sobre la importancia de la enseñanza como un proceso colectivo, apelando a la diversidad y la inclusión. Este fragmento ejemplifica la dimensión retórica porque utiliza recursos lingüísticos para persuadir al lector sobre una concepción específica de la enseñanza. Se emplea una oposición entre lo “privado” y lo “colectivo” para destacar que el conocimiento no es meramente individual, sino que debe comunicarse y adaptarse a diversos contextos educativos. Además, el uso de términos como “diversidad social, cultural y lingüística” enfatiza la importancia de un enfoque inclusivo en la enseñanza. La estructura del argumento refuerza su impacto a través de una progresión enfática: primero plantea una concepción tradicional de la enseñanza y luego la reformula para sugerir una visión más amplia y comprometida con la realidad educativa.

Finalmente, en lo que atañe a la dimensión dialéctica, propia de la interacción y confrontación de ideas, el programa de la asignatura *Didáctica Especial de la Filosofía* hace hincapié en que:

[...] La enseñanza de la filosofía implica un debate constante sobre la validez de los criterios de verdad y los modos de argumentación empleados en el aula. La construcción del conocimiento filosófico se desarrolla a partir del cuestionamiento y la problematización de las nociones establecidas [...] (Bedetti, 2024, n.p.).

En este fragmento, se evidencia una estructura argumentativa basada en el intercambio y la confrontación de ideas, esencial para el desarrollo del pensamiento filosófico en el aula. Este fragmento encarna la dimensión dialéctica porque resalta el papel del debate y la problematización en la enseñanza de la filosofía. Aquí no se presentan afirmaciones estáticas, sino que se enfatiza la necesidad de cuestionar los criterios de verdad y los modos de argumentación, lo que remite a la tradición socrática del diálogo y la confrontación de ideas. La en-

señanza de la filosofía se plantea como un proceso de construcción activa, en el que los estudiantes deben contrastar diferentes perspectivas y reformular su pensamiento en función de los intercambios en el aula. La noción de “cuestionamiento y problematización” refuerza la idea de que el aprendizaje filosófico no es lineal, sino dialéctico, avanzando a partir de la confrontación de puntos de vista y el análisis crítico. Estos fragmentos ilustran cómo cada dimensión de la argumentación se encuentra presente en los programas de las asignaturas analizados.

En los programas de las asignaturas, nos encontramos con un producto: un texto que explica, entre otras cosas, objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza y que, a primera vista, se avizora como predeterminado y sencillo. Sin embargo, como proceso, la textualización de estos programas implica una toma de decisiones profunda, que convoca diversas dimensiones argumentativas. La programación de la enseñanza requiere el desarrollo de un acto de habla complejo que combine diferentes tipos de actos de habla (instruir, explicar, ilustrar, justificar, describir, contar, etc.) (Van Eemeren, 2018). Esto siempre implica construir una perspectiva coherente sobre qué, cómo, por qué, para quién y por qué se enseña lo que se enseña; desarrollar una propuesta que atraiga a los estudiantes, se base en el marco de una disciplina y materia específicas, dentro de un plan de estudios determinado y sea coherente y situado (Molina; Monetti, 2021).

LA ARGUMENTACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE: FUNCIONES, DESAFÍOS Y PROPUESTAS PARA FORTALECER LA ARGUMENTACIÓN EN LA DOCENCIA

Los resultados muestran que la argumentación desempeña un rol clave en la formación y el desarrollo profesional de los futuros docentes. Más allá de una simple herramienta discursiva, se convierte en una práctica fundamental para estructurar el pensamiento pedagógico y tomar decisiones didácticas en el aula. Entre sus funciones principales destacan:

- a. *Regulación de la acción docente*: La planificación didáctica requiere una argumentación que permita organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta estructura argumentativa no solo da coherencia a la práctica docente, sino que también actúa como una guía que orienta la toma de decisiones en el aula. Sin embargo, el estudio detecta que esta planificación muchas veces se percibe como una obligación burocrática más que como un ejercicio reflexivo que mejora la práctica educativa.
- b. *Justificación de decisiones pedagógicas*: La autonomía profesional de los docentes se fortalece cuando pueden argumentar y defender sus decisiones metodológicas. Justificar una estrategia de enseñanza ante directivos, colegas o familias se vuelve una capacidad fundamental. No obstante, la enseñanza de esta capacidad suele ser implícita y carente de sistematicidad en la formación docente.
- c. *Espacio epistémico para la reflexión sobre la práctica*: La argumentación no solo permite estructurar el pensamiento, sino que también fomenta una mirada crítica sobre la propia enseñanza. A través del análisis argumentativo, los docentes en formación pueden evaluar su desempeño, detectar áreas de mejora y replantear sus estrategias didácticas. Sin embargo, el estudio muestra que este proceso reflexivo no siempre es incentivado de manera transversal dentro de los planes de estudio de las carreras de profesorado.

Asimismo, en relación con la práctica de programar la enseñanza, en particular, se identifican tensiones en la formación docente: por un lado, la planificación didáctica es vista como un requisito burocrático, mientras que, por otro, se reconoce su potencial como herramienta crítica para el desarrollo profesional. Para potenciar la argumentación en la formación docente, es necesario un enfoque que trascienda la enseñanza técnica de la planificación y promueva una reflexión argu-

mentativa sobre la práctica, una perspectiva que entienda que tomar decisiones sobre la enseñanza implica *per se* un argumentar, tomar posturas, sostenerlas y discutir las.

Sobre este proceso, los estudiantes de distintos profesorados destacan la importancia de la argumentación en sus carreras y en el ejercicio de la profesión, a la vez que enfatizan cómo esta práctica se trabaja de forma más implícita y sin una sistematicidad necesaria en las distintas asignaturas de sus carreras.

Cuadro 1. Perspectivas de estudiantes de distintas carreras de profesorado sobre la importancia de la argumentación en la formación y el ejercicio docentes

Carrera	Fragmento de entrevista
<i>Profesorado en Letras</i>	“En nuestra formación, la argumentación es un eje fundamental, aunque no siempre se trabaja explícitamente. Aprendemos a analizar textos y a estructurar ideas, pero a veces nos falta pensar cómo trasladar esto al aula. Por ejemplo, en una materia como Lingüística, se nos pide justificar por qué ciertas normas gramaticales han cambiado a lo largo del tiempo. En la práctica docente, veo que será clave enseñar a los estudiantes a argumentar sus interpretaciones de un poema o una novela, en lugar de limitarse a repetir análisis preestablecidos”.
<i>Profesorado en Historia</i>	“En Historia, argumentamos constantemente, pero muchas veces de manera implícita. En trabajos prácticos, se nos pide justificar por qué un determinado acontecimiento tuvo mayor influencia en el desarrollo de una sociedad, pero no siempre se nos enseña a hacer explícita esa argumentación en nuestras futuras clases. En la docencia, creo que va a ser fundamental enseñar a los estudiantes a argumentar cuando interpretan fuentes históricas. Por ejemplo, podrían comparar dos relatos sobre un mismo hecho (uno oficial y otro de la prensa de la época) y defender cuál les parece más confiable y por qué. Pero la verdad es que no se me ocurre mucho más [sobre] cómo trabajar esto en las clases”.

<i>Profesorado en Filosofía</i>	“En Filosofía, la argumentación es la base de todo, aunque a veces se nos exige un nivel de abstracción que no siempre va a ser útil en el aula, la verdad es que puede ser que no nos sirva jamás. En mis clases, hemos trabajado cómo justificar una postura ética en base a distintos marcos teóricos, lo cual es interesante, pero en la práctica docente no sé bien cómo adaptaría esto a estudiantes con menos experiencia en argumentación. Me gustaría encontrar estrategias para que, por ejemplo, en una clase sobre ética, los alumnos puedan argumentar si una determinada ley es justa o no, sin necesidad de conocer a fondo a Kant o Aristóteles”.
<i>Profesorado en Ciencias de la Educación</i>	“La argumentación en nuestra formación se centra en defender posturas pedagógicas, pero a veces se deja del lado cómo trasladar eso a la enseñanza concreta. Por ejemplo, en un trabajo de Didáctica General, se nos pide justificar por qué una estrategia de enseñanza activa es más efectiva que una exposición tradicional, pero rara vez discutimos cómo enseñar a los estudiantes a argumentar dentro de sus propias materias. Me parece que un desafío en la práctica sería lograr que los futuros docentes que formemos puedan no solo aplicar estrategias, sino también defenderlas con argumentos sólidos ante colegas o directivos”.
<i>Profesorado en Biología</i>	“En Biología, la argumentación está presente en la justificación de teorías científicas, pero a veces se da por sentado que las evidencias hablan por sí solas. En nuestra formación, trabajamos en defender hipótesis en informes de laboratorio, pero no siempre se nos enseña cómo enseñar a los alumnos a argumentar científicamente. En mi futura práctica, creo que va a ser útil plantear debates sobre temas como el cambio climático o el uso de transgénicos, donde los estudiantes tengan que argumentar con base en datos y no solo en opiniones personales”.

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas con estudiantes de diferentes profesorados subrayan la importancia de la argumentación en su formación, aunque también revelan que su enseñanza varía según las disciplinas. En Letras, la argumentación es un eje central, pero se enfoca más en el análisis de textos que en su trabajo en el aula. En Historia, por su parte, se argumenta constantemente sobre hechos históricos, pero se observa una falta de abordaje sistemático en lo que atañe a cómo enseñar argumentación a los estudiantes. En Filosofía, la argumentación es la base del aprendizaje, pero el nivel de abstracción exigido no siempre resulta útil para la enseñanza de la disciplina en distintos niveles educativos; mientras que, en Ciencias de la Educación, se enfatiza la argumentación para defender posturas pedagógicas, pero se descuida cómo pensarlas en la enseñanza concreta. En Biología, finalmente, la argumentación se centra en justificar teorías científicas, aunque se da por sentado que las evidencias son suficientes, sin profundizar en su enseñanza a los alumnos. Estas diferencias reflejan la necesidad de un enfoque más homogéneo y estructurado en la enseñanza de la argumentación dentro de la formación docente.

Así, con base en los hallazgos del estudio, se proponen estrategias para consolidar la argumentación como una práctica social central en la formación y el ejercicio docente:

Cuadro 2. Ejes y estrategias para el trabajo con la argumentación en la formación docente

Eje	Estrategia de enseñanza para el trabajo con la argumentación en la formación docente
<i>Eje I</i> Incorporar la argumentación como eje transversal en la formación inicial	• Diseñar actividades interdisciplinarias que fomenten la argumentación en distintos contextos (ejemplo: debate sobre políticas educativas en Didáctica General, análisis de casos en Psicología Educacional). • Utilizar metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje por indagación, para que los estudiantes elaboren y defiendan posturas fundamentadas en distintos campos del saber. • Promover el análisis crítico del discurso (por ejemplo, en Ciencias de la Educación, comparar enfoques tradicionales y progresistas en educación y argumentar en favor de uno u otro con base en evidencia).
<i>Eje II</i> Fomentar la argumentación en la planificación didáctica	• Desarrollar talleres colaborativos de planificación, en los que los docentes en formación expongan y defiendan sus propuestas de enseñanza ante pares y docentes experimentados. • Incluir rúbricas de evaluación argumentativa en las planificaciones de clases, exigiendo que cada decisión didáctica esté sustentada en teorías pedagógicas y en evidencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. • Realizar simulaciones de defensa de planificación, donde los futuros docentes expongan sus planificaciones ante un grupo y deban responder preguntas críticas sobre sus elecciones metodológicas. • Relacionar la planificación con la reflexión sobre la práctica, promoviendo la autoevaluación y ajustes basados en experiencias previas y en <i>feedback</i> recibido.

<i>Eje III</i> Desarrollar la argumentación en la evaluación educativa	• Formar en los docentes el uso de la argumentación en la retroalimentación sobre el desempeño de sus estudiantes, enseñándoles a brindar devoluciones argumentadas. • Incluir preguntas argumentativas en los exámenes y trabajos prácticos, que incentiven a los estudiantes a justificar sus respuestas en lugar de limitarse a repetir información. • Fomentar la autoevaluación y la coevaluación argumentada, donde los estudiantes analicen su propio desempeño y el de sus compañeros, sustentando sus observaciones en criterios específicos. • Capacitar a los docentes en estrategias de evaluación formativa, asegurando que el proceso de evaluación sea un espacio de diálogo argumentativo y no solo de calificación.
<i>Eje IV</i> Generar espacios de intercambio profesional	• Crear comunidades de práctica docente, donde los profesores puedan debatir sobre metodologías, evaluar su puesta en marcha y justificar sus decisiones pedagógicas en un entorno de aprendizaje colaborativo. • Fomentar círculos de discusión profesional, donde se aborden dilemas éticos, desafíos didácticos y cuestiones pedagógicas desde una perspectiva argumentativa. • Promover la escritura y publicación de ensayos pedagógicos, incentivando que los docentes documenten y argumenten sus experiencias de enseñanza en revistas o blogs especializados.

Fuente: elaboración propia.

En relación con los ejes presentados en la Cuadro 2, entendemos que La argumentación no puede limitarse a ciertas materias o espacios curriculares específicos, sino integrarse de manera transversal en toda la formación docente. En segundo lugar, La planificación es un ejer-

cicio argumentativo en sí mismo, ya que implica justificar decisiones sobre qué, cómo y por qué enseñar. Sin embargo, muchas veces se percibe como un requisito burocrático más que como una herramienta reflexiva. En tercer lugar, cabe destacar que la argumentación no solo es útil para enseñar contenidos, sino también para evaluar y retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes. Por último, para que la argumentación se fortalezca en el ejercicio docente, es necesario que los profesionales cuenten con espacios para compartir experiencias, discutir enfoques pedagógicos y reflexionar sobre su práctica.

Fortalecer la argumentación en la formación y el ejercicio docentes no solo contribuye a mejorar la enseñanza, sino que también empodera a los docentes para tomar decisiones fundamentadas y defenderlas ante colegas, directivos y estudiantes. Estas estrategias, que se enlistan de modo parcial, permitirían consolidar la argumentación como una capacidad clave en la educación y promoverían una formación más reflexiva y crítica.

CONCLUSIONES

Este capítulo evidencia que la argumentación es un eje estructurante de la docencia, no solo como una herramienta discursiva, sino como un elemento central en la toma de decisiones pedagógicas, la planificación didáctica, la evaluación del aprendizaje y la comunicación en la comunidad educativa. Su papel en la formación y el ejercicio docente trasciende la simple capacidad de construir discursos persuasivos, ya que permite organizar la enseñanza de manera fundamentada, sustentar posturas metodológicas y promover el desarrollo del pensamiento crítico en docentes y estudiantes.

A lo largo del análisis, se ha observado que la argumentación cumple múltiples funciones dentro de la práctica docente. En primer lugar, es clave en la planificación didáctica, ya que posibilita sustentar las decisiones sobre qué, cómo y por qué enseñar. Asimismo, en el ámbito de la evaluación educativa, permite que los docentes expliciten

criterios, brinden retroalimentación argumentada a sus estudiantes y justifiquen sus decisiones, fomentando un proceso de aprendizaje más reflexivo. Además, la argumentación cobra una importancia especial en la interacción con colegas, directivos y familias, pues los docentes deben ser capaces de fundamentar sus enfoques de enseñanza y defender sus estrategias ante distintos actores del sistema educativo.

Sin embargo, a pesar de su importancia, la enseñanza de la argumentación en la formación docente presenta ciertas dificultades que obstaculizan su desarrollo sistemático. Uno de los desafíos identificados es la desconexión entre la enseñanza de la argumentación a nivel teórico y su implementación en el aula. Aunque en muchas asignaturas de las distintas carreras de profesorado se trabaja la argumentación a través del análisis de textos académicos, no siempre se proporciona a los futuros docentes herramientas concretas para enseñar esa capacidad. Esta falta de articulación genera una brecha entre el desarrollo de capacidades argumentativas en la formación inicial y su puesta en práctica en el ejercicio profesional. Sin una formación específica en cómo fomentar y trabajar la argumentación en el aula, los (futuros) docentes pueden tener dificultades para desarrollar esta capacidad en sus estudiantes, perpetuando una enseñanza basada en la memorización y la repetición en lugar del análisis crítico y la construcción de conocimientos fundamentados.

Otro de los obstáculos detectados es la percepción burocrática de una de las prácticas profesionales de los docentes más atravesada por la argumentación: la planificación didáctica. En muchos casos, los docentes en formación ven la planificación más como un requisito administrativo que deben cumplir, más que como una instancia de reflexión argumentativa sobre su práctica. Esto limita su potencial como herramienta para estructurar el pensamiento pedagógico y restringe su valor como ejercicio crítico. Además, el estudio señala que la argumentación no se trabaja de manera homogénea en todas las disciplinas del profesorado.

Para abordar estas problemáticas, los resultados permiten plantear una serie de estrategias orientadas a consolidar la argumentación como una capacidad esencial en la formación y el ejercicio docente. Una de las principales recomendaciones reside en la integración de la argumentación como un eje transversal en los planes de estudio de los profesorados, de manera que se aborde en todas las asignaturas y no quede restringida a disciplinas específicas. Asimismo, se destaca la importancia de fortalecer la naturaleza argumentativa en la planificación didáctica. Para ello, se propone desarrollar talleres colaborativos en los que los futuros docentes puedan exponer y defender sus propuestas de enseñanza ante sus pares y recibir retroalimentación fundamentada. Otra de las estrategias sugeridas es la capacitación en el uso de la argumentación en la evaluación educativa. En este sentido, se recomienda formar a los docentes en cómo brindar retroalimentaciones argumentadas a sus estudiantes. Además, el estudio resalta la necesidad de generar espacios de intercambio profesional donde los docentes puedan compartir experiencias y reflexionar sobre sus prácticas desde una perspectiva argumentativa. La creación de comunidades de práctica, círculos de discusión pedagógica y la promoción de publicaciones sobre experiencias docentes permitirían que la argumentación se consolide como un hábito profesional dentro del ámbito educativo.

En términos generales, entendemos que fortalecer la argumentación en la formación y el ejercicio docente no solo mejora la enseñanza y el aprendizaje, sino que también emancipa a los docentes al dotarlos de herramientas para defender sus decisiones pedagógicas (Azevedo y Piris, 2023). Además, contribuye a la construcción de una cultura educativa más crítica y reflexiva, en la que el conocimiento no se transmite de manera unilateral, sino que se construya a partir del diálogo y la confrontación de ideas. Esto, a su vez, tiene ecos en la formación de ciudadanos más críticos y reflexivos.

En relación con los alcances de este trabajo, consideramos que, en futuras investigaciones, sería relevante profundizar en el rol de

la argumentación en el desempeño docente y en el aprendizaje de los estudiantes, así como en el desarrollo de metodologías innovadoras para su enseñanza. También sería valioso explorar cómo moldear las estrategias de enseñanza de la argumentación en diferentes contextos educativos, atendiendo a las particularidades de cada nivel y disciplina. No obstante, los aportes esbozados hasta aquí posibilitan afirmar que consolidar la argumentación como una capacidad central en la formación docente deviene un paso clave para mejorar la calidad educativa y formar profesionales más críticos, reflexivos y comprometidos con la enseñanza como un espacio de construcción del conocimiento y transformación social.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, Richard. **Argumentation in higher education**: Improving practice through theory and research. New York: Routledge, 2010.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Formação de professores com foco no ensino de argumentação na Educação Básica. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes (org.). **Argumentação e Discurso na multidisciplinaridade**. Campinas: Pontes, 2024. p. 377-402.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. Pedagogia da esperança e argumentação emancipadora. *In*: REICHMANN, Carla Lynn; MEDRADO, Betania Passos.; COSTA, Walison Paulino (org.). **Nas fronteiras e margens**: desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças. Campinas: Pontes, 2023. p. 83-106.

BEDETTI, María Belén. Didáctica especial de la Filosofía. Profesorado en Filosofía. Universidad Nacional del Sur, 2024. Disponível em: https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/HU/4558.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

BIRO, Jhon; SIEGEL, Harvey. Rationality, Reasonableness, and Critical Rationalism: Problems with the Pragma-dialectical View. **Argumentation**. [S.l.], v. 22, p. 191-203, 2008.

BOSLEY, Deborah. A proposal for the marriage of technical communication and WAC/WID. *In*: ANNUAL CONFERENCE OF THE COUNCIL FOR PROGRAMS

IN TECHNICAL AND SCIENTIFIC COMMUNICATION, 27, 2000, Madison-USA. **Proceedings [...]**. Menomonie: University of Wisconsin-Stout, 2000, p. 84. Disponível em: <https://cptsc.org/wp-content/uploads/2018/01/2000.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

COLS, Estela. Programación de la enseñanza. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, 2004. Disponível em: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Cols-Programacion-de-la-ense%C3%B1anza.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CONTRERAS DOMINGO, José. **Didáctica y currículum**: una reconceptualización de la práctica pedagógica. Madrid: Akal, 1985.

CRESWELL, John W. **Research design**: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2006.

CRESWELL, John W. *et al.* **Best practices for mixed methods research in the health sciences**. Bethesda, MD: National Institutes of Health, 2011.

CROFT, James *et al.* Writing in the disciplines and student pre-professional identity: An exploratory study. **Across the Disciplines**. [S.l.], v. 16, n. 2, p. 34-53, 2019.

DAVINI, María Cristina. **Métodos de enseñanza**. Buenos Aires: Santillana, 2008.

DROZ, Patricia; JACOBS, Lorie. Genre chameleon: Email, professional writing curriculum, and workplace writing expectations. **Technical Communication**. [S.l.], v. 66, n. 1, p. 68-92, 2019.

EDELSTEIN, Gloria. **Formar y formarse en la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 2011.

ERDURAN, Sibel; SIMON, Shirley; OSBORNE, Jonathan. TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse. **Science Education**. [S.l.], v. 88, n. 6, p. 915-933, 2004.

FELDMAN, David; PALAMIDESSI, Mariano. **La programación de la enseñanza en la universidad**. Problemas y enfoques. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2001.

FETTERS, Michael; CURRY, Leslie; CRESWELL, John. Achieving integration in mixed methods designs – principles and practices. **Health Services Research**. [S.l.], v. 48, n. 6, p. 2134-2156, 2013.

HALLMAN MARTINI, Rebecca. More useful beyond college? The case for writing in the professions curriculum in WAC/WID. **Across the Disciplines**. [S.l.], v. 18, n. 3/4, p. 346-363, 2022.

IGLESIA, Patricia; DE MICHELI, Ana. Leer textos de biología en el primer año de la universidad: ¿es un saber construido o una práctica a enseñar? *In*: VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 8, 2009, Barcelona. **Actas [...]**, Barcelona: Enseñanza de las Ciencias, número extra, 2009, p. 817-820.

JACKSON, Denise; WILTON, Nicholas. Developing career management competencies among undergraduates and the role of work-integrated learning. **Teaching in Higher Education**. [S.l.], v. 21, n. 3, p. 266-286, 2016.

JACQUIN, Jérôme. **L'argumentation dans les discours professionnels: enjeux et pratiques**. Paris: L'Harmattan, 2018.

JIMENEZ-ALEIXANDRE, María Pilar; PUIG, Blanca. Argumentación y evaluación de explicaciones causales en ciencia: el caso de la inteligencia. **Revista Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales**. [S.l.], n. 63, 11-18, 2010a.

JIMENEZ-ALEIXANDRE, María Pilar; PUIG, Blanca. Argumentation, Evidence Evaluation and Critical Thinking. *En*: Barry Fraser, Kenneth Tobin y Campbell Mcrobbe (ed.). **Second International Handbook for Science Education**. Dordrecht: Springer, 2010b. p. 254-273.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, María Pilar; RODRÍGUEZ, Anxela; DUSCHL, Richard. "Doing the lesson" or "doing science": Argument in high school science classrooms. **Science Education**. [S.l.], v. 84, n. 6, p. 757-792, 2000.

JOHNSON, Burke *et al.* Conducting mixed methods of research using dialectical pluralism and social psychological strategies. *En*: LEVY, Patricia (ed.). **The Oxford handbook of qualitative research**. New York: Oxford University Press, 2014. p. 557-578.

KELLY, George; BAZERMAN, Charles. How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. **Applied Linguistics**. [S.l.], v. 24, n. 1, 28-55, 2003.

LARRAIN, Antonia. Argumentación y educación: una revisión crítica. **Psicoperspectivas**. [S.l.], v. 8, n. 2, p. 113-136, 2009.

LOGAN, Shirley W.; SLATER, Wayne. **Academic and professional writing in an age of accountability**. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 2018.

MASTACHE, Anahí; AIELLO, Berta; MONETTI, Elda. **Trayectorias de estudiantes universitarios**: recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior. Horizontes en Juego. Buenos Aires: Noveduc EdiUns, 2014.

MAXWELL, Joseph. **A realist approach for qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2012.

MAXWELL, Joseph. **Qualitative research design**: An interactive approach. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

MAXWELL, Joseph; MILLER, Barbara. Categorization and contextualization as components of qualitative data analysis. *En*: HESSE-BIBER, Sharlene N.; LEAVY, Patricia (org.). **Handbook of emergent methods**. New York: Guilford Press, 2008. p. 461-477.

MOLINA, María Elena. La programación de la enseñanza y sus escrituras en la formación docente universitaria. **Revista Del IICE**. Buenos Aires, n. 55, 2024.

MOLINA, María Elena. Una aproximación didáctica a los usos de la escritura argumentativa en dos disciplinas universitarias. **Revista Iberoamericana de Argumentación**. Madrid, n. 20, p. 228-248, 2020.

MOLINA, María Elena; MONETTI, Elda. La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente universitaria. **Revista Argentina de Educación Superior**. [S.l.], v. 13, n. 22, p. 187-202, 2021.

MOLINA, María Elena; PADILLA, Constanza. Written argumentation practices in two Argentinian undergraduate courses: multidimensionality and epistemic potentials. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus, v. 21, n. 2, p. 66-86, 2021.

MORALES, Laura. Filosofía de la Educación. Profesorado en Filosofía. Universidad Nacional del Sur, 2022. Disponível em: https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/HU/4592.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

NEGRIN, Marta. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Profesorado en Letras. Universidad Nacional del Sur, 2021. Disponível em: https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/HU/4560.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

ORANGE, Christian; LHOSTE, Yvan; ORANGE-RAVACHOL, Denise. Argumentation et enseignement des sciences: une approche pragmatique. **Éducation et Didactique**. [S.l.], v. 2, n. 1, p. 101-118, 2008.

PADILLA, Constanza. Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. **Magis**. Bogotá, v. 5, n. 10, p. 31-57, 2012.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Traité de l'argumentation**. La nouvelle rhétorique. Bruxelles: Université de Bruxelles Edition, 1976.

PRIOR, Paul. How do moments add up to lives: Trajectories of semiotic becoming vs. tales of school learning in four modes. **Making future matters**. [S.l.], Computers & Composition Digital Press, 2018. Disponível em: <https://ccdigitalpress.org/book/makingfuturematters/prior-works-cited.html#content-top>. Acesso em: 10 mar. 2025.

RUSSELL, David R. Rethinking the articulation between business and technical communication and writing in the disciplines: Useful avenues for teaching and research. **Journal of Business and Technical Communication**. [S.l.], v. 21, n. 3, p. 248-277, 2007.

RUSSELL, David R. Retreading, non-ing, and a TPC rationale for sub-disciplining in writing studies. **College English**. [S.l.], v. 82, n. 5, p. 472-483, 2020.

SCHULDBERG, Jean *et al.* Fear of the blank page: Teaching academic and professional writing in social work. **Across the Disciplines**. [S.l.], v. 4, 1 abr. 2007.

TOULMIN, Stephen. **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

VANEEMEREN, Franz; GROOTENDORST, Rob. **Speech Acts in Argumentative Discussions**. Dordrecht: Foris Publications, 1984.

VAN EEMEREN, Franz. **Argumentation Theory: A Pragma-dialectical Perspective**. Dordrecht: Springer, 2018.

WOLFE, Christian. Argumentation across disciplines. **Written Communication**. [S.l.], v. 28, n. 2, p. 193-219, 2011.

3.

**EIXOS DA ARGUMENTAÇÃO EMANCIPADORA EM
UM PROJETO DE LETRAMENTO DESENVOLVIDO
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
**EJES DE LA ARGUMENTACIÓN EMANCIPADORA
EN UN PROYECTO DE LETRAMENTO
DESARROLLADO EN LOS PRIMEROS
AÑOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

Júlio Araújo
Jéssica Rocha Oliveira
Maria Natália Quiroga
Stepheson Ray de Oliveira
Wesley Rodrigo Pedroza da Silva



https://youtu.be/_miTpjvfnus

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de argumentação nas escolas brasileiras tem despertado crescente interesse entre pesquisadores e docentes das Ciências Sociais, bem como das áreas da Educação e da Linguística Aplicada. Embora a argumentação esteja presente nos documentos oficiais desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, foi com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, que a argumentação ganhou maior destaque. Nesse contexto, ela foi consolidada como uma das competências gerais da Educação Básica, especificamente a Competência Geral 7 (CG7)¹.

Conforme afirmam Azevedo e Tinoco (2019), contudo, há algumas questões que dificultam o trabalho pedagógico com essa competência, tais como: a imprecisão do conceito de argumentação e a falta de orientação metodológica de como docentes e discentes podem trabalhar com a argumentação em sala de aula e/ou para além dela. Como consequência, a argumentação tende a ser ensinada de forma mecanizada, reduzindo-se a exercícios analíticos, como identificar a tese, os argumentos e os contra-argumentos em textos didaticamente produzidos para se chegar a essa identificação. Geralmente, esse processo culmina na produção de textos dissertativo-argumentativos avaliados apenas pelo(a) professor(a) com vistas à atribuição de uma nota, sem que haja uma reflexão mais ampla sobre a argumentação em uma aplicação prática desse conhecimento em situações de interação social que extrapolem a experiência analítico-didática do ensino tradicional.

Para romper com essa tendência, apresentamos, neste capítulo, um recorte de dados que integra a pesquisa de mestrado de Araújo

1 A CG 7 enfatiza que, na Educação Básica, os estudantes sejam capazes de: “[...] argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global [...]” (Brasil, 2018, p. 7).

(2024)², cujo objetivo geral é investigar como se caracteriza o ensino de argumentação como prática social emancipadora por meio de um projeto de letramento (PL), desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No PL “Meu bairro, meu ambiente”, construído de maneira colaborativa entre agentes internos e externos de uma escola municipal da cidade de Parnamirim, no Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 10 e 12 anos, professoras e pesquisador vivenciaram a argumentação ao longo dos onze eventos de que esse PL se constitui.

Para examinar a manifestação dos eixos do ensino da argumentação emancipadora: reflexividade, criticidade e dialogicidade, conforme propostos por Azevedo e Piris (2023), e sua relação com as capacidades argumentativas (Azevedo, 2016), este capítulo concentra a análise em dois eventos de letramento³. O primeiro evento corresponde à aula realizada durante a mostra digital de fotografias, na qual uma discussão entre estudantes, professora e pesquisador, culminou na definição da situação-problema que orientou o desenvolvimento do PL. O segundo evento refere-se à audiência dos estudantes com o prefeito da cidade, momento em que as discussões se intensificaram no diálogo entre os participantes.

Estruturalmente, este capítulo se organiza em cinco seções: (i) considerações iniciais, que apresentam pontos centrais da contribuição que oferecemos para o investimento no ensino de argumentação como prática social emancipadora; (ii) aporte teórico, em que detalhamos as bases conceituais e os referenciais que fundamentam nossa análise; (iii) contextualização, que apresenta o cenário em que o PL e, especificamente, as interações analisadas foram desenvolvidos; (iv)

2 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFRN, por meio do certificado de apresentação para apreciação ética nº 57843222.0.0000.5537, de 1 de junho de 2022.

3 Evento de letramento é uma situação social em que a escrita ocupa um lugar de destaque. Cada evento se desenvolve em uma data/horário/local específico e pode ser filmado e/ou fotografado. Por ser singular, ele é irrepetível. Em cada evento de letramento, atualizam-se diferentes práticas de letramento (Barton; Hamilton; Ivanic, 2000).

análise dos dados, na qual examinamos a manifestação dos eixos: dialogicidade, reflexividade e criticidade, bem como das capacidades argumentativas desenvolvidas; e (v) considerações finais, que sintetizam as principais reflexões do estudo.

APORTE TEÓRICO

O ensino de argumentação como prática social emancipadora (Azevedo; Piris, 2023) pressupõe que as práticas de linguagem são enraizadas na interação social (Volóchinov, 2019). Esse ensino, que requer contextos que se abram para questionamentos, reflexões e ações que viabilizem a transformação do que incomoda os sujeitos envolvidos, considera que a argumentação emerge como um agir no mundo e na história, fundamentada nos eixos da criticidade, reflexividade e dialogicidade.

Ao compreendermos que essa proposta de ensino de argumentação se desenvolve em torno da prática social, podemos alinhá-la aos pressupostos dos estudos de letramento de vertente sociocultural (Kleiman, 1995). Essa vertente concebe o letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19). Feito esse alinhamento, defendemos que o ensino de argumentação deve considerar a realidade concreta dos aprendizes, considerando suas necessidades e interesses, a fim de que possam fazer uso da argumentação, desenvolvendo práticas significativas que dialoguem com suas vivências.

O desenvolvimento dessas práticas pode ser viabilizado por meio de um PL, compreendido como “[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos [...]” (Kleiman, 2000, p. 238). A compreensão de que do PL emerge um modelo didá-

tico (Tinoco, 2008) nos subsidia a focar como os participantes atuam em situações comunicativas reais, pautadas por problemas concretos que desejam resolver ou, ao menos, minimizar efeitos. Esse modelo favorece a autonomia, os usos sociais da argumentação (escrita, oral, multimodal), bem como a construção de deliberações conjuntas.

É dessa maneira que observamos a potencialidade dos PL para o desenvolvimento do ensino de argumentação como prática social emancipadora. No PL, conseguimos vislumbrar eventos em que a argumentação, além de se efetivar como um ato de linguagem, reflete e transforma a realidade ao possibilitar a participação ativa dos sujeitos no debate público. Isso vai ao encontro do que defendem Azevedo e Piris (2023), ao afirmarem que a argumentação emancipadora é

[...] uma prática social de linguagem caracterizada por um agir no mundo e na história por sujeitos movidos pelo querer ser mais, isto é, pela ação libertadora dos processos de desumanização de oprimidos e opressores, a partir da crítica, da reflexão e do diálogo acerca da própria realidade, com vistas ao agenciamento para a transformação do ser humano e da sociedade (Azevedo; Piris, 2023, p. 84-85).

Essa definição se ancora nos pressupostos da pedagogia crítica freiriana, compreendendo a educação enquanto *práxis* dialógica de caráter transformador (Freire, 2016), constituída em tessituras histórico-culturais em permanente reelaboração. Sob esse arcabouço teórico, a argumentação emancipadora emerge como dispositivo discursivo de desconstrução de opressões, ao problematizar relações assimétricas de poder e fomentar a reflexão crítica, processo que culmina na *conscientização* – categoria freiriana que vincula cognição social à ação política. Nesse contexto, o ensino da argumentação como prática social emancipadora transcende o domínio de habilidades retóricas circuns-

critas à persuasão individual, configurando-se como tecnologia coletiva de reivindicação de agência histórica⁴.

Nesse mesmo alinhamento, Azevedo e Piris (2023) destacam os eixos da criticidade, reflexividade e dialogicidade no ensino da argumentação emancipadora com vistas a propor caminhos pedagógicos voltados para a transformação social. Isso pressupõe a construção colaborativa de ferramentas para que os sujeitos possam refletir sobre suas condições concretas, confrontar as estruturas de dominação e participar ativamente de uma sociedade genuinamente democrática. Esses eixos se articulam de forma integrada, e não hierárquica, compondo uma totalidade prático-reflexiva indispensável à transformação social. Em constante interação, eles se retroalimentam para fortalecer um movimento dinâmico e contínuo de análise crítica e ação transformadora.

O eixo da criticidade vai além de um simples ato de rejeição à realidade tal como ela é apresentada. Em vez de ser apenas uma recusa passiva, esse eixo envolve um processo ativo de questionamento sobre as estruturas sociais, políticas e econômicas, com o objetivo de compreender suas contradições e injustiças (Freire, 2016). A criticidade envolve a capacidade de questionar e oferecer subsídios para a identificação de problemas e a busca por alternativas para a transformação deles, com vistas à construção de um mundo mais justo e igualitário.

O eixo da reflexividade, por sua vez, consiste em um movimento de introspecção e análise dos próprios posicionamentos e das condições que os constituem. Esse eixo dialoga diretamente com o da criticidade, pois a reflexão crítica tende a possibilitar ao sujeito o entendimento de como suas experiências, valores e ações se situam no contexto mais amplo das relações sociais. Trata-se de uma prática que fomenta o autoconhecimento e a responsabilidade no ato de argumentar.

4 Para Keith Barton (2012), agência histórica refere-se à capacidade de sujeitos e grupos agirem intencionalmente e, assim, influenciarem acontecimentos históricos, destacando o papel das escolhas e das ações humanas na construção da história.

O eixo da dialogicidade se conecta diretamente aos dois primeiros, pois é por meio do diálogo que se constrói o conhecimento coletivo e se promove o encontro com a perspectiva do outro. A dialogicidade não se limita ao simples ato de dialogar, mas implica reconhecer as vozes plurais, construir sentidos compartilhados e agir de forma cooperativa. Como destacam Azevedo e Piris (2023, p. 95), a dialogicidade aliada à reflexividade crítica favorece a *práxis* libertadora e a criação do “inédito-viável”⁵ (Freire, 1979), uma vez que o diálogo crítico conduz à ação transformadora.

Esse eixo está alinhado à concepção de interação argumentativa, apresentada por Grácio (2010b), que caracteriza a argumentação como um embate de perspectivas. Nesse embate, precisa haver pelo menos dois posicionamentos divergentes em torno de um mesmo assunto em questão⁶ (Grácio, 2010a), e os argumentos operam como valores de troca, constantemente monitorados no contexto da interação. Nesse processo, os sujeitos expõem suas posições ao mesmo tempo em que constroem significados coletivamente, negociam sentidos e validam (ou rechaçam) diferentes pontos de vista. Dessa forma, a argumentação transcende a mera disputa de ideias, constituindo-se não apenas como um espaço de confronto mas também de cooperação, construção coletiva de conhecimento e busca conjunta por soluções.

Feita a conexão entre os três eixos da argumentação emancipadora e a interação argumentativa, passemos para uma reflexão sobre as capacidades argumentativas. Para Azevedo (2019), tais capacidades são construídas a partir de processos que articulam dimensões cogni-

5 O “Inédito-viável”, para Freire (1979, p. 30), significa “[...] um modo de superação dos condicionamentos históricos que o tornam momentaneamente inviável. Acreditar na potencialidade do ato de sonhar coletivamente, nessa perspectiva, significa compreender a importância da rigorosidade metódica para, ao perceber os temas contidos nas situações-limites, tomá-los como objeto de estudo e reflexão [...]”.

6 Para Grácio (2010a), o assunto em questão se refere a um tema específico que é problematizado e colocado em debate, gerando perspectivas divergentes e exigindo argumentação para sustentar ou refutar posicionamentos. Trata-se de um recorte de um tema geral, transformado em uma questão polêmica que suscita contraposição de ideias, justificativas e interações críticas entre os participantes.

tivas, sociais e discursivas, sendo moldadas pelas interações humanas. A argumentação, nesse contexto, é compreendida como um fenômeno intrinsecamente ligado à condição humana, pois reflete experiências situadas e contextos socioculturais específicos.

Tomar a argumentação sob essa perspectiva implica compreender que ela carrega consigo a historicidade e as relações de poder que atravessam os discursos, e isso ilustra sua natureza situada e ideológica. Nesse sentido, argumentar representa uma ação de linguagem em que, para além da capacidade de confrontar posições enunciativas, os sujeitos se abrem para ouvir as perspectivas divergentes e para analisar os fundamentos que as sustentam (ou que as fragilizam). Com isso, passam a negociar sentidos, a construir consensos e a deliberar ações que possam impulsionar transformações sociais. Essas capacidades argumentativas transcendem o domínio técnico, sendo desenvolvidas nas práticas sociais. Elas se configuram como processos complexos que entrecruzam fatores internos e externos, em um contínuo exercício que fomenta a reflexão crítica, o diálogo colaborativo e a intervenção transformadora no mundo.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O recorte de dados que selecionamos para este capítulo se vincula ao “itinerário interventivo” da pesquisa de Araújo (2024)⁷. Nesse itinerário, o pesquisador e as professoras das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental organizaram uma aula-passeio pelos arredores da escola, incentivando os alunos a registrarem, por meio de fotografias, situações-problema da comunidade. As imagens capturadas compuseram uma Mostra Digital Fotografias⁸, exposta em sala de aula e,

7 Os itinerários mobilizador, formativo e interventivo orientam o percurso investigativo de Araújo (2024). Esses itinerários englobam procedimentos e instrumentos metodológicos específicos, oferecendo uma abordagem qualitativa para o desenvolvimento dessa pesquisa e a análise dos dados gerados.

8 A Mostra Digital de Fotografias está disponível em: https://www.instagram.com/escolaalzelina/p/CixQemLOu_I/. Acesso em: 18 dez. 2024.

posteriormente, compartilhada nas redes sociais da escola. Durante a mostra, os alunos escolheram uma imagem que retratava uma situação-problema central: um terreno abandonado, a cerca de 500 metros da escola, repleto de poda de árvores, entulhos, lixo e acúmulo de água residual. Apesar de sua condição precária, o local era utilizado pelos estudantes como campo de futebol devido à falta de áreas públicas de lazer no bairro.

A escolha dessa situação-problema revela uma forte conexão emocional dos alunos com o espaço, destacando a importância de uma intervenção significativa no local. Cientes disso, optamos por expressar essa conexão desde o título do PL que estávamos desenvolvendo: “Meu bairro, meu ambiente”, o que reflete uma intenção clara de personalização e apropriação do espaço pelos participantes. Nesse contexto, estudantes, professoras e pesquisador formularam um assunto em questão que foi perspectivado, como analisado na seção 4.

Esse processo de mobilização escolar e comunitária destaca a relevância do esforço coletivo para abordar uma situação-problema real. A partir das discussões em sala de aula, foi redigida uma carta de solicitação direcionada à Secretaria de Meio Ambiente e Urbanismo (SEMUR) de Parnamirim/RN, culminando em uma reunião na escola e na produção de um documentário apresentado em audiências públicas com representantes dos poderes municipais. Essa ação fomentou o diálogo entre a comunidade escolar e as autoridades, incentivando os alunos a se envolverem ativamente em questões socioambientais e consolidando a escola como um espaço de formação para a cidadania.

As atividades desenvolvidas durante o PL foram viabilizadas por diferentes gêneros discursivos: exposição oral dialogada, discussão orientada, fotografias. Essas atividades e gêneros se organizam em uma rede cujo formato depende da prática social. Em outras palavras, integram-se práticas de leitura, escrita, oralidade e escuta a de-

pende de como se organiza a prática social nas instituições conectadas pelo PL: escola, prefeitura, câmara municipal.

No caso do PL em foco, foram essas práticas que concretizaram os usos sociais da argumentação, mobilizados para transformar um terreno abandonado em um ambiente propício ao lazer. Conforme se verifica, um problema eleito pelos estudantes transcendeu a esfera escolar, chegando a outros espaços de poder. Nesse processo, destacam-se aspectos que contribuem para a formação cidadã, como a conscientização política, o domínio dos procedimentos formais para realizar solicitações e a capacidade de articular diferentes instâncias de poder. Essa experiência alinha-se ao ensino da argumentação como prática social emancipadora, fortalecendo a participação ativa dos estudantes na vida pública.

A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL EMANCIPADORA

A argumentação como prática social emancipadora exige o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos sujeitos em diferentes contextos de interação. Ao articular ideias, defender pontos de vista e considerar múltiplas perspectivas, eles ampliam sua participação ativa na sociedade. Para comprovar isso, analisaremos o recorte de dados a seguir sob os eixos da dialogicidade, reflexividade e criticidade.

Nos dois eventos selecionados para análise neste capítulo, a aula dedicada à “discussão para a escolha da situação-problema e a “audiência com o prefeito”, emergem diferentes capacidades argumentativas que se manifestam dentro dos três eixos supracitados. Elas indicam a construção do pensamento crítico e a participação ativa dos sujeitos em processos de tomada de decisões que podem levar à transformação social.

A discussão para a escolha da situação-problema teve início durante a apresentação da Mostra Digital de Fotografias⁹, composta por imagens capturadas na aula-passeio pelo entorno da escola. Essa atividade promoveu um momento de interação em sala de aula, no qual os alunos analisaram as fotografias e discutiram sobre as questões mais relevantes para a comunidade. Os excertos presentes no quadro 1 apresentam como essa troca de ideias foi fundamental para a escolha da situação-problema abordada.

Quadro 1 – Discussão para escolha da situação-problema

Pesquisador: essas imagens mostram diferentes situações que podem ser desafios aqui no bairro. Qual delas vocês acham que a turma deveria escolher para tentarmos ver a possibilidade de resolvermos juntos?

Aluna A: eu acho que a gente pode falar sobre o lixo no canteiro central e em outros lugares aqui perto, como vimos em muitas fotos.

Aluno B: é verdade, mas isso acontece por causa dos moradores. Eles jogam lixo em qualquer lugar.

Professora: interessante a ideia do lixo. É um problema que podemos pensar em como resolver.

Pesquisador: isso! Mas me digam, em que medida essa questão do lixo afeta vocês diretamente?

Aluna A: bom, diretamente a mim, em nada... porque perto da minha casa o lixo é recolhido certinho.

Aluno C: muita gente coloca lixo no campinho onde a gente joga futebol. Acho que poderíamos pensar no que fazer sobre isso.

Professora: Hum, muito bem! Essa ideia conecta a questão do lixo com o campinho, onde vocês brincam. Isso afeta o lazer de vocês, não é?

9 Araújo, Azevedo e Morais (2024), analisando outro recorte de dados referente a essa Mostra Digital de Fotografias, afirmam que ela articula o ensino da linguagem a práticas sociais. Isso se justifica porque, ao expandir a aprendizagem para além da sala de aula, ela possibilita aos alunos e professores a exploração crítica do entorno da escola e o uso da fotografia como ferramenta de interação, de investigação e de possível (re)ação social.

Aluno C: sim professora, porque não temos outro lugar para brincar no bairro. Se o campinho for limpo e arrumado, vai ser melhor para todo mundo.

Pesquisador: ótimo! Então, toda turma concorda que o terreno abandonado, que está cheio de lixo, será a melhor situação-problema para trabalharmos?

Alunos: sim!

Professora: então, diante disso, podemos questionar: – é possível transformar esse espaço em uma área de lazer? Se o terreno for privado, acho difícil, né?

Aluno B: Mas, se for da prefeitura, professora? Público?

Fonte: Araújo (2024).

Como observamos no quadro 1, a fala do pesquisador se direciona a dois aspectos. Inicialmente, ele ratifica o cumprimento da atividade solicitada aos estudantes, uma vez que: “Essas imagens mostram diferentes situações que podem ser desafios aqui no bairro” e, na sequência, introduz uma pergunta que requer do grupo reflexão crítica, uma vez que terão de chegar a uma escolha: “Qual delas vocês acham que a turma deveria escolher para tentarmos ver a possibilidade de resolvermos juntos?”. Com isso, ele abre o espaço para a expressão de diferentes pontos de vista.

A aluna “A” propõe que a turma discuta o problema do lixo: “Eu acho que a gente pode falar sobre o lixo no canteiro central e em outros lugares aqui perto, como vimos em muitas fotos”. No entanto, o aluno “B” parece não considerar essa escolha relevante, possivelmente porque, na visão dele, esse problema não poderia ser resolvido pelo grupo: “É verdade, mas isso acontece por causa dos moradores. Eles jogam lixo em qualquer lugar”. Essa resposta indica uma tendência à externalização da responsabilidade, atribuindo a terceiros a causa do problema e, conseqüentemente, afastando os próprios estudantes de um possível papel ativo na busca por soluções.

Em contraponto à perspectiva do aluno “B”, que fragmenta a relação entre sujeito e meio ambiente ao tratar a questão como uma responsabilidade externa, o aluno “C” reconfigura a discussão ao racionalizar o problema: “[...] porque não temos outro lugar para brincar no bairro. Se o campinho for limpo e arrumado, vai ser melhor para todo mundo”. Ao afirmar que a ausência de outros espaços de lazer no bairro torna essencial a recuperação do campinho, sua argumentação desloca a questão do âmbito individual para uma compreensão coletiva. Esse movimento reforça a interdependência entre condições materiais e práticas sociais e sugere que a transformação do espaço depende da ação coletiva.

Nesse contexto, percebemos como a dialogicidade se manifesta na forma como a discussão flui entre pesquisador, professora e alunos. Cada fala se baseia na anterior, criando um ambiente dinâmico de troca de ideias e reflexão conjunta. A professora, apoiando a ideia de intervir no mencionado campinho, declara: “Interessante a ideia do lixo. É um problema que podemos pensar em como resolver”. Com isso, ela valida a proposta da aluna “A” e abre espaço para os alunos desenvolverem mais essa discussão. Isso configura um esforço para investir mais na interação dialógica em que o pensamento de um é reforçado ou reelaborado, tendo em vista a ampliação trazida pelo outro.

Ao perguntar: “Mas me digam, em que medida essa questão do lixo afeta vocês diretamente?”, o pesquisador busca direcionar a reflexão sobre o impacto desse problema na vida dos alunos com o intuito de verticalizar o olhar deles sobre esse problema e, assim, gerar mais engajamento. Embora a aluna “A” expresse uma percepção muito pessoal, apresentando uma visão centrada apenas em sua experiência individual e relativamente desvinculada da coletividade: “Bom, diretamente a mim, em nada... porque perto da minha casa o lixo é recolhido certinho”, o aluno “C” oferece uma abordagem mais ampla, ressaltando uma implicação direta que afeta o grupo: “Muita gente coloca lixo no campinho onde a gente joga futebol. Acho que poderíamos pen-

sar no que fazer sobre isso”. Essa troca oferece subsídios para compreendermos como se desenvolve o eixo da reflexividade. Ao fomentar a análise crítica de diferentes perspectivas sobre a problemática do lixo, os estudantes são incentivados a refletir tanto sobre sua visão pessoal quanto sobre as dimensões sociais e ambientais envolvidas.

Esse embate mostra como diferentes vivências e contextos influenciam as percepções sobre os impactos de um mesmo problema. No processo de interação argumentativa, os estudantes são oportunizados a reconsiderar suas próprias perspectivas e a integrar outras visões, promovendo uma compreensão mais ampla e compartilhada da questão. Desse modo, o eixo da reflexividade é potencializado, permitindo que os alunos problematizem a situação e, simultaneamente, construam, de forma colaborativa, perspectivas para refletir sobre eles e prospectar soluções viáveis e socialmente relevantes.

Vale ressaltar que, nessa interação, a professora não seleciona o problema nem se atém a explicá-lo. Ela ratifica a fala do aluno “C” e conduz os estudantes à percepção de que esse problema não é “dos moradores”, mas de todos, inclusive dos estudantes. Além disso, associa esse problema a outro: a falta de espaços de lazer no bairro: “Hum, muito bem! Essa ideia conecta a questão do lixo com o campinho, onde vocês brincam. Isso afeta o lazer de vocês, não é?”. Atento a esse movimento da professora, o aluno “C” reafirma a importância do espaço, destacando: “Sim, professora, porque não temos outro lugar para brincar no bairro. Se o campinho for limpo e arrumado, vai ser melhor para todo mundo”.

Na sequência, ainda investindo na estratégia de perguntar para fomentar a reflexão, a professora acrescenta: “[...] é possível transformar esse espaço em uma área de lazer?”. Com isso, ela coloca o assunto em questão sob duas perspectivas opostas. De um lado, a professora pondera sobre a dificuldade caso o terreno seja privado: “Hum! E, se o terreno for privado, acho difícil”. Por outro lado, o aluno “B” se contra-

põe a essa afirmação, sugerindo uma alternativa: “Mas, se for da prefeitura, professora? Público?”. Isso ilustra como diferentes perspectivas alimentam o debate, promovendo reflexões críticas sobre as possibilidades concretas de transformar o espaço em benefício da comunidade. A reflexividade, nesse contexto, possibilita que os alunos compartilhem suas percepções, contrastem ideias e, por meio do intercâmbio de opiniões, construam um entendimento coletivo mais amplo sobre o problema.

Nesse excerto, podemos identificar a capacidade argumentativa de articulação de ponto de vista, à medida que os alunos são incentivados a expressar suas ideias e justificar suas propostas. A aluna “A”, por exemplo, expressa um posicionamento baseado em sua experiência individual, ao afirmar que o lixo não impacta diretamente sua casa. No entanto, essa perspectiva é contraposta pelo aluno “C”, que amplia a análise ao considerar os efeitos do lixo no campinho: um espaço coletivo de lazer. Essa contraposição evidencia o exercício da argumentação, à medida que os alunos não apenas expressam suas opiniões, mas também justificam seus posicionamentos articulando pontos de vista. Esse processo fortalece a construção do pensamento crítico, permitindo que a discussão avance para a formulação de soluções que contemplem as necessidades da comunidade como um todo.

Essa discussão culminou na deliberação de um evento posterior. Para efeito do recorte de dados deste capítulo, nós o estamos tomando como um segundo evento, qual seja: a “audiência com o prefeito”. Antes da audiência, porém, os estudantes foram orientados a materializar propostas de ação para resolver o problema do campinho. Isso requereu muito trabalho coletivo: escrita de uma carta de solicitação; reunião com técnicos da SEMUR; produção audiovisual, por exemplo.

Durante a audiência com o prefeito, os estudantes foram instigados a expressar suas ideias de maneira mais estruturada, estabelecendo um diálogo com o poder executivo na busca por soluções para

a situação-problema identificada. O quadro 2 oferece pistas de como essa interação potencializou a capacidade argumentativa de articulação de ponto de vista dos alunos, fortalecendo, ao mesmo tempo, o compromisso da comunidade escolar com a transformação do espaço e o exercício da cidadania.

Quadro 2 – Audiência com o prefeito

Aluno D: Sr. Prefeito, gostaríamos que o senhor assistisse conosco um vídeo que elaboramos, resultado de um projeto de letramento que estamos desenvolvendo em nossa sala de aula, sobre um terreno abandonado próximo a nossa escola.

Aluno E: Sr. Prefeito, nós viemos falar sobre um terreno abandonado no nosso bairro. A gente o usa como campo de futebol, mas está cheio de lixo e parece que ninguém cuida, isso está atrapalhando todo mundo na comunidade. Como a prefeitura pode ajudar a resolver esse problema?

Prefeito: entendo a questão. Primeiro, vocês estão de parabéns pela iniciativa. Vamos pedir para a equipe da limpeza urbana dar uma olhada no local e verificar a situação. Temos muitas demandas na cidade e nem sempre é possível resolver tudo imediatamente. Vamos ver o que podemos fazer, está bem?

Aluno F: senhor Prefeito, o senhor pode conversar com as secretarias da cidade para ajudar a gente a cuidar do terreno? A gente queria plantar árvores, colocar placas para ninguém jogar lixo, e pintar os muros e o meio-fio. Isso ia deixar o lugar bem melhor pra todo mundo brincar lá.

Prefeito: podemos ver isso aí.

Fonte: Araújo (2024).

No Quadro 2, o aluno “D” inicia a interação fazendo um convite ao prefeito para assistir a um produto previamente elaborado pelos estudantes para apresentar o problema para o qual desejam a intervenção do poder público municipal: “[...] Sr. Prefeito, gostaríamos que o



senhor assistisse conosco um vídeo que elaboramos, resultado de um projeto de letramento que estamos desenvolvendo em nossa sala de aula, sobre um terreno abandonado próximo à nossa escola”. Essa introdução representa uma postura dialógica, ao propor um convite que busca envolver o interlocutor de forma ativa e colaborativa na discussão. Além disso, já sinaliza o engajamento dos estudantes, que já construíram um produto autoral para subsidiar a análise do prefeito.

De fato, o uso desse vídeo¹⁰ é um recurso multimodal que desempenha um papel estratégico, funcionando como mediador discursivo para contextualizar o problema e legitimar as demandas dos estudantes. Na fala do estudante “D”, a escolha da expressão “gostaríamos” reforça o tom respeitoso e inclusivo da fala, posicionando o estudante como representante de um coletivo e estabelecendo uma base para a construção de um espaço argumentativo fundamentado no diálogo e na colaboração.

Em seguida, o aluno “E” continua: “[...] nós viemos falar sobre um terreno abandonado. A gente o usa como campo de futebol, mas está cheio de lixo e parece que ninguém cuida. Isso está atrapalhando todo mundo na comunidade. Como a prefeitura pode ajudar a resolver esse problema?”. Dessa fala, destacamos alguns pontos. O primeiro deles é a dimensão coletiva demonstrada pela materialidade verbal: “nós”, “a gente”, “comunidade”. Esses termos apontam para a formação de um sentimento de pertencimento, que integra os envolvidos em prol de um bem comum. Isso tende a favorecer o desenvolvimento de ações coletivas frente a problemáticas relevantes para uma comunidade. Com efeito, a escolha do terreno em questão, como situação-problema, reflete a criticidade dos estudantes frente a um problema local que impacta diretamente suas vidas: o lugar onde eles, frequentemente, brincam e desejam transformar em uma área de lazer.

10 O vídeo está disponível em: <https://youtu.be/x7UhQphnQdk?si=cR89aDw865BDqX73>. Acesso em: 19 mar. 2025.

Além disso, ainda na fala do aluno “E”, as expressões “terreno abandonado”, “cheio de lixo”, “ninguém cuida” e “atrapalhando todo mundo” parecem já sinalizar ao prefeito sua parcela de responsabilidade no problema apresentado, uma vez que se referem a ações que, dada a sua natureza, cabem ao poder público gerenciar: regularização fundiária, limpeza urbana e bem-estar social. Essa responsabilização tácita, sugerida pela primeira parte da fala do aluno “E”, é confirmada, em seu último período, de forma explícita, contudo não impositiva: “Como a prefeitura pode ajudar a resolver esse problema?”.

Na continuidade da interação, reconhecendo a iniciativa e propondo uma solução inicial, o prefeito responde: “[...] Primeiro, vocês estão de parabéns pela iniciativa. Vamos pedir para a equipe da limpeza urbana dar uma olhada no local e verificar a situação. Temos muitas demandas na cidade e nem sempre é possível resolver tudo imediatamente. Vamos ver o que podemos fazer, está bem?”. Apesar de essa fala sinalizar reconhecimento pelo esforço dos alunos, ela parece vaga: transfere a (re)ação da prefeitura para um momento futuro, não determinado, assim como é vaga a própria ação: “[...] Vamos pedir para a equipe da limpeza urbana dar uma olhada no local [...]”. Ao posicionar-se dessa maneira, o gestor procura atingir a vaidade dos estudantes sem satisfazer a reivindicação deles, haja vista não se comprometer com a adoção de ações concretas e efetivas nem com um cronograma.

Essa atitude evasiva é reforçada no prosseguimento da fala do prefeito: “[...] Temos muitas demandas na cidade e nem sempre é possível resolver tudo imediatamente. Vamos ver o que podemos fazer, está bem?”. Nesse trecho, é possível observar subterfúgios empregados pelo político que escamoteiam sua contrapalavra à solicitação dos estudantes. Em outros termos, embora o prefeito não refute os estudantes, ele também não garante a resolução do problema. Pelo contrário, reforça a dificuldade no atendimento das eventuais demandas que o município tem. Em sendo assim, parece-nos que a promessa feita pelo gestor soa mais como uma estratégia que opera para manter um fio

de esperança nos interlocutores e, de certa forma, manter o controle sobre eles, do que uma atitude concreta para a resolução do problema.

A despeito da cordialidade na resposta do prefeito, há, sem dúvidas, um confronto discursivo nessa interação, marcado pela criticidade. De um lado, estudantes que, sendo membros da comunidade, pleiteiam melhorias de um espaço importante para eles; do outro, o prefeito que, como gestor público, configura-se como o ente responsável para resolver ou delegar a resolução do problema, mas que não assume, explicitamente, essa posição.

Nessa interação, em que as palavras se apresentam como uma arena onde se encontram e lutam valores sociais antagônicos, conforme apontam Bakhtin e Volochinov (2012), o discurso inócuo do prefeito motiva o aluno “F” a trazer à tona sua contrapalavra para aprofundamento da questão: “Sr. Prefeito, o senhor pode conversar com as secretarias da cidade para ajudar a gente a cuidar do terreno? A gente queria plantar árvores, colocar placas para ninguém jogar lixo e pintar os muros e o meio-fio. Isso ia deixar o lugar bem melhor pra todo mundo brincar lá”.

A fala do aluno “F” amplia a discussão à medida que propõe ações concretas, como “conversar com as secretarias”, “plantar árvores”, “colocar placas para ninguém jogar lixo” e “pintar muros e meio-fio”. Essas sugestões, além de confrontarem o prefeito diante da resposta vaga que ele havia dado anteriormente, exprime o senso de agência por parte dos estudantes. Eles solicitam melhorias e apontam ações específicas e plausíveis para ao menos minorar a situação-problema. Junto a isso, a fala do aluno “F” reflete uma visão crítica que intenciona pressionar o prefeito a assumir um compromisso mais claro e efetivo com a situação apresentada.

Nessa interação, observa-se a construção da capacidade argumentativa de negociação pelos estudantes, que, ao perceberem a possibilidade de que uma ação imediata poderia demorar (ou nem existir), propõem soluções mais pragmáticas e viáveis a curto prazo. Através

dessa estratégia, eles buscam estabelecer um plano comum para a resolução do problema, sem renunciar as suas necessidades e preocupações. A capacidade de negociação se manifesta na forma como os estudantes apresentam propostas concretas e ajustadas à realidade, ao mesmo tempo em que mantêm o diálogo aberto e buscam envolver o prefeito na construção de soluções colaborativas para a melhoria da comunidade.

Nesse momento da interação, nota-se a superação¹¹, da “consciência ingênua” por uma “consciência científica”, como propôs Vygotsky (2008), visto que estão sendo exercidas formas desenvolvidas e culturais de conduta. Embora isso esteja marcado especificamente na fala do aluno “F”, trata-se de uma expressão de culminância que foi sendo construída coletiva e colaborativamente com base nas proposições iniciais dos alunos “D” e “E” (e de todo o grupo que eles representavam) e na resposta do prefeito. Assim, confirma-se, mais uma vez, como o diálogo é elemento essencial para haver o desenvolvimento de capacidades, particularmente as argumentativas.

No entanto, a resposta do prefeito, “podemos ver isso aí”, enfatiza, mais uma vez, um tom genérico e descompromissado, que pode ser interpretado como uma tentativa de adiar o enfrentamento direto da situação-problema. Essa reação desafia os estudantes a refinarem ainda mais a capacidade de negociação, mostrando a necessidade de respostas mais assertivas e específicas que demandem um comprometimento maior do interlocutor. Nesse sentido, a interação amplia o potencial argumentativo dos alunos, incentivando-os a aprofundar suas estratégias discursivas para assegurar que suas propostas sejam consideradas e efetivadas.

Diante desse contexto, a dialogicidade se manifesta na interação entre os alunos e o prefeito, na qual os estudantes apresentam a situação-problema e propõem soluções que alinham as demandas da comu-

11 Para Vygotsky (2008), a superação está vinculada ao desenvolvimento cognitivo mediado pela interação social e pelo uso de ferramentas culturais (linguagem, símbolos, sistemas de signos), permitindo que o sujeito reorganize seu pensamento e alcance níveis mais complexos de consciência e autonomia intelectual.

nidade a ações concretas do poder público. O processo argumentativo vai além da simples exposição de ideias, incorporando a escuta ativa e a negociação contínua. Ao reivindicarem melhorias, os alunos assumem o papel de cidadãos ativos, enquanto o prefeito, apesar de inicialmente evasivo, é desafiado a considerar, com mais seriedade, as propostas apresentadas.

Por fim, o eixo da criticidade é ativado nas falas dos alunos, especialmente quando apresentam propostas que vão além da simples solução do problema inicial. Ao propor que o prefeito envolva outras secretarias, o aluno “E” demonstra visão crítica sobre a gestão pública e a necessidade de articulação entre diferentes setores para promover mudanças significativas. Outrossim, as sugestões de ações, tais quais o plantio de árvores e a instalação de placas para evitar o descarte de lixo, refletem um pensamento crítico voltado para a sustentabilidade e a valorização do espaço comunitário.

Contudo, provavelmente devido aos limites impostos pelo contexto institucional da audiência, percebe-se que a viabilidade das ações sugeridas não foi explorada em profundidade. As propostas foram discutidas sob uma ótica funcional e imediata, mas sem que os impactos de longo prazo dessas ações fossem tematizados, como a manutenção do espaço ou o envolvimento contínuo da comunidade local.

A interação com o prefeito destaca a importância de capacitar os alunos para lidar com as limitações do contexto institucional. Apesar de levarem propostas bem articuladas, a resposta do prefeito revelou uma tensão entre as expectativas do grupo e as possibilidades práticas de ação imediata. Esse cenário proporcionou aos estudantes uma experiência real de enfrentamento das dinâmicas burocráticas, incentivando reflexões sobre a necessidade de estratégias de longo prazo para a efetivação de mudanças comunitárias. Esse aprendizado é relevante, pois reforça o papel do ensino da argumentação como um processo que vai além do domínio técnico, mas o configura como uma prática social que pode ser emancipadora à medida que envolve, também, aspectos de resiliência e adaptação frente a desafios reais.

O processo de argumentação como instrumento de transformação social se desenvolve em um contexto marcado por assimetrias estruturais e dinâmicas de poder. O acesso desigual a espaços de fala, o domínio dos discursos legitimados socialmente e as barreiras estruturais que limitam a participação ativa de determinados grupos são desafios que impactam a construção de práticas argumentativas emancipadoras. Nesse sentido, promover a argumentação como um meio de intervenção na realidade exige a valorização de diferentes repertórios culturais e o fortalecimento de vozes historicamente marginalizadas.

Diante desse panorama, a mobilização dos alunos ultrapassa a discussão teórica e se concretiza em ações efetivas. Como ilustração, apresentamos, na figura 1, fotografias do mutirão de limpeza proposto pelo aluno “F”, iniciativa que mostra o potencial transformador da argumentação quando articulada a práticas sociais engajadas e voltadas para o bem coletivo.

Figura 1 – Mutirão de limpeza



Fonte: Araújo (2024, p. 110).

Na Figura 1, observamos a participação de agentes da limpeza pública, em um exemplo de articulação entre a escola e os serviços municipais. Isso reflete a capacidade de os alunos envolverem diferentes esferas de poder na solução do problema. A fotografia 2 retrata o pai de um aluno instalando placas educativas, sinalizando um comprometimento direto com a conscientização ambiental. As fotografias 3 e 4 mostram o resultado da ação, com o espaço revitalizado sendo utilizado como espaço de atividades recreativas, reforçando a conexão entre os aspectos sociais e o uso coletivo do ambiente.

Essas fotografias revelam tanto o impacto imediato do mutirão de limpeza quanto sua relevância no enfrentamento das desigualdades locais, ao reivindicar um espaço limpo e adequado para a convivência comunitária. Essa iniciativa, fruto de uma prática educativa comprometida, integra capacidades argumentativas com ações concretas, em que a linguagem pode atuar como um instrumento de transformação social.

No contexto do PL “Meu bairro, meu ambiente”, os eixos que integram o ensino da argumentação emancipadora serviram como alicerce para que os alunos desenvolvessem diversas capacidades argumentativas. Por meio da articulação de ideias, do diálogo com diferentes perspectivas e da proposição de soluções fundamentadas por meio da negociação, os estudantes foram incentivados a refletir sobre questões concretas do cotidiano. Essas questões estavam profundamente conectadas às suas vivências e à realidade da comunidade em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com uma proposta de ensino de argumentação como prática social emancipadora implica posicionar-se em um lugar vinculado a necessidades específicas dos estudantes de modo a dialogar com seus interesses. Em outras palavras, essa proposta nos leva

a transcender o plano formal do ensino de argumentação, para nos posicionarmos de maneira crítica frente aos objetos de conhecimento a serem estudados e também refletir acerca de como fazer isso.

No recorte de dados do PL “Meu bairro, meu ambiente”, analisado neste capítulo, observamos que os sujeitos adotaram uma postura crítica, reflexiva e dialógica diante do desafio de usar a argumentação para agir socialmente, extrapolando a sala de aula. Nos excertos analisados, os eixos da argumentação emancipadora ficam evidentes em ambos os eventos. Assim, a presença do eixo da dialogicidade, considerado a partir das interações entre docentes, estudantes e autoridade municipal, evidenciou, por um lado, o reconhecimento e a validação dos distintos pontos de vista dos sujeitos envolvidos e, por outro, a construção de significados compartilhados, indo além dos posicionamentos individuais.

Vinculado a isso, o eixo da reflexividade situou o problema a ser resolvido em um plano de responsabilidade coletiva e de compreensão do alcance que ações individuais e, sobretudo, ações coletivas podem ter quando pensadas considerando práticas e relações sociais.

Finalmente, a análise do eixo da criticidade mostrou a capacidade argumentativa de negociação dos estudantes para superar os obstáculos impostos pela burocracia governamental. Em um quadro de escuta ativa, compreensão e respeito pelo outro, os estudantes não desistiram de suas demandas, mas acionaram agentes internos à escola, agentes da comunidade e agentes da limpeza pública para planificar algumas ações previamente planejadas por eles e realizá-las com vistas a melhorar seu entorno imediato.

O desenvolvimento desse PL, como um todo, permitiu a construção do posicionamento crítico por parte dos alunos que foram capazes de colocar o problema em destaque sob uma perspectiva coletiva para além da visão de cada um deles. Ao mesmo tempo, transcendeu o ensino da argumentação voltado para a composição, a identificação

e a escrita de textos argumentativos prototípicos para levar à vivência da argumentação. Para tanto, desenvolveram consciência crítica acerca de questões socioambientais, engajaram-se em um processo reflexivo que os habilitou a articular suas ideias e opiniões. Ao explorar a temática do espaço público, o PL possibilitou aos estudantes o reconhecimento da importância do diálogo e da participação cidadã na transformação do ambiente em que vivem.

É importante destacar que, na realização do PL “Meu bairro, meu ambiente”, foi possível contar com a parceria da comunidade escolar e de órgãos de diferentes esferas do poder. Isso possibilitou que o processo de ensino e aprendizagem fosse além dos muros da escola e adentrasse diferentes espaços sociais. Dessa forma, um dos grandes desafios enfrentados durante a realização desse PL foi possibilitar a desterritorialização dos espaços de aprendizagem¹², como foi o caso a aula-passeio no entorno da escola e da audiência na sede da prefeitura, que promoveram a reflexão, o diálogo e a ação social.

É com base nisso que reafirmamos a relevância do ensino da argumentação como prática social emancipadora, destacando a contribuição do PL implementado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos eixos de dialogicidade, reflexividade e criticidade, bem como das capacidades argumentativas desenvolvidas pelos estudantes no contexto da interação argumentativa entre agentes sociais internos e externos à escola, ressaltou a importância da formação de sujeitos críticos e engajados, capazes de atuar ativamente na transformação de suas realidades.

Conforme revelam os dados analisados neste capítulo, a dialogicidade se manifesta na construção de espaços colaborativos e democráticos, engajando os estudantes como participantes ativos na busca

12 Conforme Oliveira, Tinoco e Santos (2014), a desterritorialização dos espaços de aprendizagem estrutura o PL, alinhando-se à visão dialética de Haesbaert (2005), que a define como um processo contestatório que ressignifica os espaços educativos, tensionando hierarquias e identidades.

por soluções concretas para problemas comunitários. A reflexividade permite que eles analisem criticamente a realidade, conectando suas experiências ao contexto escolar e social e vislumbrando possibilidades de alteração do que consideram não estar em condições favoráveis. A criticidade, por sua vez, fortalece a capacidade de questionar condições locais e a postura das autoridades, promovendo uma argumentação voltada para ações efetivas, sustentáveis e comprometidas com a justiça social e a equidade. Nada disso é simples de se fazer, mas nossos dados comprovam que é possível, inclusive nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio C. D. **“Meu bairro, meu ambiente”**: argumentação emancipadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2024. 130f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

ARAÚJO, Júlio C. D.; AZEVEDO, Glícia.; MORAIS, Débora P. Multiletramentos no ensino de argumentação emancipadora. **Linha D’Água**. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 91-105, 2023.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. *In*: PIRIS, Eduardo L.; FERREIRA, Moisés O. (org.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio, 2016. p. 167-190.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. *In*: VITALE, María Alejandra *et al.* (org.). **Estudios sobre discurso y argumentación**. Coimbra: Grácio, 2019. p. 167-193.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Formação de professores com foco no ensino de argumentação na Educação Básica. *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de.; PIRIS, Eduardo Lopes (org.). **Argumentação e discurso na multidisciplinaridade**. Campinas: Pontes, 2024. p. 377-401.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; PIRIS, Eduardo Lopes. Pedagogia da esperança e argumentação emancipadora. *In*: REICHMANN, Carla L.; MEDRADO, Betânea P.; COSTA, Walison P. A. (org.). **Nas fronteiras e margens** – desenvolvimentos de professores de línguas como território de esperanças. Campinas: Pontes, 2023. p. 83-106.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de.; TINOCO, Glícia M. A. M. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**. Fortaleza, ano 9, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan./abr. 2019.

BARTON, David.; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**: reading and writing in context. Londres; Nova York: Routledge, 2000.

BARTON, Keith C. Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. **Citizenship Teaching & Learning**. [S.l.], v. 7, n. 2, p. 131-142. 2012.

BAKHTIN, Mikhail.; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012 [1929].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A interação argumentativa**. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2010b.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. *In*: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10, 20 a 26 mar. 2005, São Paulo. **Anais [...]**, USP, AGB, 2005, p. 6.774-6.792.

KLEIMAN, Angela. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês (org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

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

OLIVEIRA, Maria S.; TINOCO, Glícia A.; SANTOS, Ivoneide B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

TINOCO, Glícia. A. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

4.

**BATALHA DA ILHA: ARGUMENTAÇÃO
EMANCIPADORA NA POESIA SLAM**
**BATALLA DE LA ISLA: ARGUMENTACIÓN
EMANCIPATORIA EN LA POESÍA “SLAM”**

Márcia Souza Maia e Araújo
Edilson de Souza Soares
Jeovana Alves de Lima Oliveira
Robson Henrique Antunes de Oliveira



<https://youtu.be/V0iITkMDCT4>

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O *slam* consiste numa batalha entre poetas – denominados *slammers* – que recitam poemas autorais submetidos à avaliação do público, a quem compete a escolha de um campeão. Para além do componente verbal, o *slam* se constitui a partir da *performance* e enquanto acontecimento discursivo, oriundo de processos de interação social, tanto pela situação imediata (participantes, lugar, momento, circunstâncias), quanto pelo contexto mais amplo que coopera para a sua realização (as temáticas evocadas pelos *slammers*, os modos de organização e história dos grupos). Assim, favorece a manifestação contra males sociais, podendo ser considerado uma prática social de linguagem que propicia o letramento de reexistência, uma vez que, pela manifestação artística e pela argumentação construída na *performance*, ocorrem movimentos de transformação social. Nesse sentido, tomamos o *slam* como uma prática de argumentação emancipadora.

A argumentação emancipadora é uma abordagem voltada ao ensino-aprendizagem da argumentação, fundamentada em dois princípios: a educação emancipadora de base freiriana e a argumentação como prática de linguagem. Tal abordagem atende à necessidade contemporânea de articular o ensino da argumentação à visão de uma educação que propicie práticas de linguagem com foco na emancipação dos educandos diante da opressão e dominação vivenciadas por grupos marginalizados na sociedade. Consequentemente, visa ao desenvolvimento de ações sociais voltadas para a transformação de situações problemáticas enfrentadas por esses grupos, por meio da argumentação.

Para o desenvolvimento dessa abordagem, Azevedo e Piris (2023) sugerem práticas de argumentação baseadas em três eixos: reflexividade, criticidade e dialogicidade. Por meio de ações de avaliação reflexiva e crítica da realidade e de discussão de temas divergentes de interesse

dos estudantes, busca-se promover, em diálogo, a identificação de possíveis soluções para problemas enfrentados por esses educandos.

Assumindo a argumentação como uma prática de linguagem e assimilando que, como tal, essa prática vai se materializar em produções textuais concretas, torna-se relevante realizar movimentos de observação analítica que tomem como objeto materialidades da linguagem em uso. Assim, entendemos que, ao propormos uma análise linguística de uma prática de linguagem concreta e atual, como é o *slam*, possamos apresentar contribuições para que os estudos da argumentação, especialmente a partir da perspectiva da argumentação emancipadora, acompanhem a dinamicidade das novas manifestações de linguagem presentes nas esferas de atividades sociais humanas.

No contexto das discussões sobre situações concretas das práticas sociais de linguagem atuais, temos de considerar que, a partir da Quarta Revolução Industrial, experienciaram-se impactos profundos nas mais diversas esferas de atividades, mais notadamente a partir do início deste século XXI, tendo como característica principal o princípio da automatização, principalmente pelo advento da *internet* (Schwab, 2016)¹. Com o surgimento da indústria 5.0, emerge uma nova visão para o processo de automatização, tornando-o menos mecânico e mais concatenado com o potencial criativo humano e com as tecnologias utilizadas na produção (Huang *et al.*, 2022)². A atual revolução 6.0, por sua vez, preconiza a criação de um ecossistema em que tecno-

1 Para Schwab (2016, p. 19), “a quarta revolução industrial [...] não diz respeito apenas a sistemas e máquinas inteligentes e conectadas. Seu escopo é mais amplo. Ondas de novas descobertas ocorrem simultaneamente em áreas que vão desde o sequenciamento genético até a nanotecnologia, das energias renováveis à computação quântica. O que torna a quarta revolução industrial fundamentalmente diferente das anteriores é a fusão dessas tecnologias e a interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos”.

2 “A Indústria 5.0 é baseada na observação ou na suposição de que a Indústria 4.0 coloca maior ênfase na digitalização e nas tecnologias baseadas em IA para aumentar a eficiência e a flexibilidade da produção do que nos princípios de justiça social e sustentabilidade [...]. A Indústria 5.0 tem como objetivo ativar a criatividade dos humanos na indústria e evoluir a indústria para uma prosperidade centrada no ser humano, resiliente e sustentável, que visa evitar os problemas que se propagam no atual nível de industrialização e padrões de vida” (Huang *et al.*, 2022, p. 424).

logias digitais, físicas e biológicas convergem para melhorar a qualidade de vida das pessoas, promover a sustentabilidade e enfrentar crises globais. (Luz; Boente, 2024)³.

Essas revoluções produzem transformações também sentidas nas atividades de linguagem, que, dentre outras implicações, fazem emergir práticas sociais de linguagem pouco conhecidas do grande público e mesmo do mundo acadêmico. Dada a dinâmica de convivência em sociedade, algumas dessas práticas se tornam mais conhecidas e usuais, enquanto outras são pouco citadas até mesmo na literatura acadêmica ou nos livros didáticos antes do advento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), casos do *vidding*, *gameplay* e *slam*, por exemplo.

No contexto das transformações impulsionadas pelas Revoluções 4.0, 5.0 e 6.0, as práticas de linguagem, como o *slam*, adquirem novas formas de disseminação e ressignificação em ambientes digitais e presenciais. Isso posto, neste capítulo, objetivamos analisar uma interação argumentativa de caráter dialógica e monológica, em uma *performance*, especificamente em um evento de *slam*. O *corpus* se constitui de uma apresentação feita durante a batalha de *slam* do grupo Batalha da Ilha, ocorrida em junho de 2024, em Ilhéus, município da Bahia, no Brasil.

Pretendemos investigar se (e como) a prática social de linguagem do *slam* pode favorecer (ou não) a emersão dos princípios reverberados nos três eixos da argumentação emancipadora, vivenciados nas performances dos *slammers* através do corpo, da voz e das palavras. Isso se justifica por ser o *slam* uma prática que mobiliza linguagens multimodais. Logo, é fundamental descrever como as modalidades consti-

3 “Enquanto a Indústria 5.0 se concentra na colaboração entre humanos e robôs, visando personalizar a produção e melhorar a eficiência através da integração de tecnologias digitais e biológicas, a Indústria 6.0 vai além, promovendo uma fusão ainda mais profunda dessas tecnologias com um foco maior em sustentabilidade, inovação contínua e resiliência. A Indústria 6.0 incorpora avanços em inteligência artificial, IoT, biotecnologia e computação quântica para criar sistemas mais integrados e adaptativos que respondem aos desafios globais e ambientais” (Luz; Boente, 2024, p. 4).

tutivas (verbal, gestual, sonora) do *slam* se articulam ou se consorciam tanto para a construção dos argumentos (a lógica interna da estrutura própria dos argumentos) como para atender ao propósito da interação argumentativa (levar o interlocutor a admitir uma conclusão) e, ainda, neste caso específico, levar a cabo a prática da argumentação emancipadora.

Para fazermos essa reflexão, organizamos este capítulo em quatro partes. Além desta seção introdutória, é apresentado o aporte teórico que norteia o entendimento de *slam*, de letramentos de reexistência, de argumentação emancipadora e de argumentação multimodal e interacional. Depois, são apresentados os procedimentos metodológicos estabelecidos para sistematização analítica da *performance* selecionada. Na sequência, procedemos à análise dessa *performance*. Por último, apresentamos nossas considerações finais e as referências citadas.

APORTE TEÓRICO

Apresentado pela atriz, pesquisadora, poeta e MC Roberta Estrela D'Alva⁴, o *poetry slam*, ou *slam*, é uma ação de linguagem que se desenvolve a partir da problematização da realidade da comunidade dos *slammers*. Em entrevista concedida ao jornalista Chico Ludemir, essa MC define o *slam* como:

[...] um portal que abre e muitas coisas acontecem – de conhecimento, de autoconhecimento, de troca, de encontro, de criação estética, de prática política, de prática de resistência, de talentos periféricos – negres, mulheres, surdes. É um lugar onde vozes sistematicamente silenciadas se encontram para serem ouvidas e valorizadas (D'Alva, 2021, n.p.).

4 A MC Roberta Estrela D'Alva é precursora do *slam* no Brasil. Ela organiza e é curadora de batalhas nacionais e internacionais, sendo considerada uma das principais referências sobre a cultura do *slam* na América Latina.

Com base no exposto, o *slam* pode ser considerado como uma prática social de linguagem, de caráter artístico e identitário, que integra ações de linguagens sociais, culturais, políticas e estéticas das comunidades dos *slammers*. No Brasil, o *slam* acontece em batalhas que ocorrem majoritariamente em espaços abertos (ruas, comunidades, guetos) e incorpora elementos de gêneros musicais de comunidades periféricas, a exemplo do *hip hop* (D’Alva, 2011, 2021). Além disso, as *performances* refletem a linguagem da cultura negra desvalorizada por não ser como a ensinada na escola formal.

Nesse sentido, o *slam* é uma prática social de linguagem contra-hegemônica que problematiza os discursos legitimados por grupos dominantes através do letramento de reexistência⁵. Compreendido “[...] como uma reinvenção de práticas [de linguagem] que os ativistas [negros] realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não” (Souza, 2009, p. 33), o letramento de reexistência funciona em prol dos letramentos não legitimados socialmente, mas existentes nas diversas esferas de atividade do cotidiano (rua, trabalho, família, igreja, centro comunitário). Assim sendo, grupos sociais marginalizados desenvolvem práticas de ressignificação dos usos da linguagem para atender a necessidades, interesses e finalidades do coletivo. Por isso, o letramento de reexistência é singular. É vivenciado nas “[...] microrresistências cotidianas ressignificadas na linguagem” (Souza, 2011, p. 37) por intermédio de diferentes linguagens e semioses (poemas, falas, gestos, vestuários, *performances*, dentre outros) que atribuem sentidos de identidade a esses grupos, através de interações dialógicas frente à realidade concreta.

5 O termo “letramento de reexistência” foi cunhado por Souza (2009) em sua pesquisa de doutoramento sobre letramentos e cultura *hip hop*, comumente conhecido como um letramento do cotidiano (não escolar) de ressignificação e fortalecimento da identidade social, linguística e cultural dos grupos sociais que foram historicamente marginalizados pela sociedade.

Dentro da perspectiva de interação dialógica de Bakhtin, a linguagem é realizada por sujeitos em interação, marcada por ideologias, que só pode ser compreendida através dos usos sociais e das práticas culturais desses sujeitos. Em vista disso, todos os enunciados são dialógicos, pois todo discurso é atravessado pelo discurso do outro e provoca a resposta do outro a partir dos sentidos compartilhados na interação (Fiorin, 2022). Por essa ótica, o *slam* representa a voz de muitos, a ancestralidade, a memória, a autorrepresentação, as dores e as dificuldades enfrentadas na sociedade e em suas comunidades (D’Alva, 2021), o que o torna um veículo de denúncia institucional e de emancipação política, representando a resistência e a existência desses sujeitos no tempo-espaço, ou seja, um movimento de transformação social.

Na visão de Souza (2011), o movimento cultural de *hip hop* e outros movimentos de grupos negros ligados à poesia, ao grafite, à música e à dança devem ser vistos como agências sociais de letramentos. Para Kleiman (1995), uma agência social se configura como ação coletiva a exercer influência nos membros a partir de interesses e objetivos comuns. Em razão disso, por meio de estratégias diversas, a ação de todos gera movimentos sociais com o intuito de fortalecer o coletivo, de promover a tomada de decisões, de novas ações e mudanças direcionadas às necessidades do grupo.

O *Slam* das Minas, em Salvador, na Bahia, exemplifica uma estratégia de ação social do movimento de poesia *slam*, ao promover em seus eventos práticas de letramentos que fortalecem mulheres negras periféricas. Além de incentivar a expressão artística, o coletivo abre espaço para empreendedoras locais e realiza oficinas de escrita criativa, proporcionando autonomia financeira e visibilidade às participantes (Silva *et al.*, 2017).

Essas práticas caracterizaram o *slam* como uma agência de letramento de reexistência, pois ressignificam a linguagem como forma de resistir à opressão e ao apagamento cultural (Souza, 2011). Ao mo-

bilizar diferentes gêneros discursivos durante as ações implementadas, o coletivo se compõe de agentes de letramento que buscam promover mudança social e ampliar a voz dos que denunciam violências estruturais, como racismo, feminicídio. Analogamente, o grupo Batalha da Ilha tem-se mobilizado em torno de expressões artísticas da cultura *hip hop*, buscando parcerias para gravações musicais e eventos que promovam os artistas e lhes garantam, para além da manifestação da voz periférica e oprimida, um ganho financeiro.

Assim, o *slam* não apenas resiste, mas reafirma uma existência historicamente negada a esses grupos, possibilitando que seus membros atuem no mundo e busquem sua emancipação. Dessa feita, reforçamos que o *slam* é um movimento que busca a libertação dos processos de desumanização vigentes na sociedade através do diálogo, da reflexão e da criticidade, imbuídas nas práticas de argumentação emancipadora.

A argumentação emancipadora é uma abordagem de ensino-aprendizagem centrada na situacionalidade e na problematização da realidade concreta, que é norteadada tanto pelas práticas de linguagem reais quanto pela superação de uma dada “situação-limite” (Vieira Pinto, 1960). Essa proposta está fundamentada em duas perspectivas integradas: a da educação emancipadora de base freireana e a da concepção de argumentação como prática social de linguagem.

Para Azevedo e Piris (2023):

[...] a argumentação emancipadora se oferece, assim, como uma prática social de linguagem caracterizada por um agir no mundo e na história por sujeitos movidos pelo *querer ser mais*, isto é, pela ação libertadora dos processos de desumanização de oprimidos e opressores, a partir da crítica, da reflexão e do diálogo acerca da própria realidade, com vistas ao agenciamento para a transformação do ser humano e da sociedade.

de. Assim, a argumentação só é emancipadora, porque os sujeitos lutam por sua emancipação, problematizando coletivamente por meio do ato de argumentar (Azevedo; Piris, 2023, p. 110).

Com base no exposto, a argumentação emancipadora é uma atividade discursiva relacionada a questões problematizadoras inerentes a relações sociais e culturais dos indivíduos em processo de interação argumentativa (Azevedo *et al.*, 2023) e fundamentada em três eixos interdependentes: a criticidade, a reflexividade e a dialogicidade (Azevedo; Piris, 2023).

A argumentação emancipadora, para os citados autores, possibilita aos sujeitos alcançarem o que Paulo Freire, a partir de Vieira Pinto, chamou inédito viável, por meio da “[...] consciência da tensão entre a denúncia de um presente intolerável e o anúncio da necessidade de construir um futuro político, ético e esteticamente melhor” (Azevedo; Piris, 2023, p. 104). Isso significa vivenciar a práxis (reflexão e ação) como caminho para a transformação da sociedade (Freire, 2022, 2023).

O eixo da criticidade envolve a avaliação crítica da realidade concreta, das relações sociais e de poder provenientes dos contextos socio-históricos dos indivíduos (Azevedo; Piris, 2023). Essas relações demarcam sistemas de opressão e dominação na sociedade. Dessa forma, o processo de criticidade possibilita, ao sujeito, analisar razões e consequências dos acontecimentos envolvidos nessas relações. Assim, ao se compreender criticamente como participante da engrenagem social, o indivíduo pode ter consciência de sua existência e intervir para mudar a sua realidade e a dos outros.

O eixo da reflexividade mobiliza “[...] processos de construção de conhecimentos, de desenvolvimento de capacidades de linguagem, de formação de atitudes pautadas em valores [...] para promover a hu-

manização” (Azevedo; Piris, 2023, p. 87). Dessa maneira, a reflexividade articula-se com o processo de avaliação de problemas sociais, dos discursos propagados em relação a esses problemas, com vistas à tomada de posição de maneira consciente e justificada.

O eixo da dialogicidade possibilita um movimento de ação dialógica, em que as muitas vozes dialogam em interação, ou seja, favorece a abertura para o diálogo, para a colaboração da voz do outro na reflexão e na elaboração do próprio discurso (Azevedo; Piris, 2023). Essa atividade comunicativa oportuniza, aos interlocutores, a análise de discursos, perspectivas e narrativas pessoais que, ao ser compartilhada, colabora com a negociação de soluções e até de desacordos.

Por existirem esses eixos no *slam*, não há como negar o caráter inclusivo e libertário de um encontro de *poetry slam*. São zonas de diálogo, atrito e conflito, são “batalhas de inteligência e argumentação” (Damon, 1998 *apud* D’Alva, 2011, p. 125). Essas “zonas de diálogo” desenvolvem relações dialógicas nos encontros e são constituídas pelas vozes enunciativas dos interlocutores presentes, assim como pelas vozes representativas dos grupos sociais, carregadas de valores e referências sociais e histórico-culturais (Fiorin, 2022). Por esse motivo, entendemos que a dialogicidade, característica da prática argumentativa performática do *slam*, pode se dar tanto sob a forma do modelo dialogal, de maneira síncrona ou assíncrona, como do monologal, visto que haverá sempre a articulação de discursos divergentes (Plantin, 2008).

Emerge, então, a necessidade de esclarecermos o que significa discurso dialógico em formato dialogal ou monologal. Para Azevedo, Gonçalves-Segundo e Piris (2021), essa distinção, de acordo com Plantin (2016), toma o termo “dialogal” como o do diálogo cotidiano entre dois ou mais participantes em uma situação de interação face a face, enquanto o termo “dialógico” diz respeito à polifonia em que um locutor único encena uma gama de vozes com a qual se identifica (ou não). Assim sendo, o formato “monologal” corresponde ao discurso mono-

gerido por um locutor, de modo dialógico, porém, sem a interação face a face.

Esclarecido esse ponto, é importante ressaltar que, no *slam*, embora haja normas gerais definidoras desse tipo de manifestação de linguagem, cada grupo ou cada batalha pode apresentar pequenas variações. Assim, podem acontecer confrontos que evidenciam elementos da interação face a face (dialogal), bem como batalhas com apresentações individualizadas, e o *slammer* pode (ou não) estabelecer relação entre a sua *performance* e uma outra a quem dirija sua atenção, no sentido de superá-la, sem que haja troca de turnos ou réplicas (monologal). Nesse caso, o *slammer* pode executar uma *performance* que se contraponha à de outro competidor, sem que a ele seja dada a possibilidade de resposta, mas também pode construir seu discurso em oposição a outro, alheio aos integrantes daquela cena, considerando que muitos são os temas explorados, com o foco de contestar pontos de vista oficiais ou socialmente difundidos.

Uma vez que o *slammer* encarna essas variadas vozes e que é responsivo a determinados discursos aos quais se contrapõe, consideramos haver interações dialógicas, mas frequentemente monológicas. Isso se justifica tanto pelo fato de o interlocutor estar corporificado na cena sem a possibilidade de troca de turnos ou réplica quanto pelo fato de o seu discurso se contrapor ao de um interlocutor não corporificado na cena, porém, presumível ou reconhecível (poder público, polícia, família, sociedade).

Essas relações de letramento de reexistência e de argumentação emancipadora expandem seu raio de alcance à medida que compreendem que os processos de construção de representação são provenientes de uma perspectiva de argumentação multimodal (Gonçalves-Segundo, 2021), justamente porque integram uma diversidade de linguagens e de semioses na composição dos sentidos.

Sobre a argumentação multimodal, Tseronis (2018) afirma que ela

[...] pode ser compreendida como uma atividade comunicativa na qual mais de uma modalidade (além da verbal escrita ou falada) cumpre papel no procedimento de testar a aceitabilidade de um ponto de vista que foi colocado (ou que provavelmente será colocado em questão) por outro participante (presente ou implícito) (Tseronis, 2018, p. 12).

É oportuno frisar que uma atividade comunicativa oriunda da argumentação multimodal se vale dos contextos (situação e cultura) aos quais está vinculada, porque é neles o lugar onde sistemas semióticos (modos e recursos de linguagens verbais e não verbais) emergem, integram-se, realizam e produzem sentidos. É com esse olhar que afirmamos que a inter-relação entre os contextos e os sistemas semióticos revelam o processo de instanciação da atividade comunicativa da argumentação.

Mais diretamente, assumimos que o processo da instanciação argumentativa deve ser entendido como “[...] um mesmo contexto de situação [...] uma realização específica do contexto de cultura [...] caracterizado pela articulação, em uma só instância, de elementos instanciados por seus sistemas semióticos diferentes” (Farhat; Gonçalves-Segundo, 2022, p. 438). Vale destacar que o processo da instanciação argumentativa não se dá por movimentos unilaterais, em que os contextos e os sistemas semióticos agem de maneira independente um do outro. Longe disso, há uma espécie de conexão, um elo em que suas formas são análogas, provenientes de uma união simbiótica, justamente por serem moldadas pelos sistemas semióticos das linguagens em contextos.

Desse processo de instanciação argumentativa deriva a concepção de condensação simbólica, compreendida como uma natureza

que congrega “[...] muitas ideias diferentes em uma só, de modo que o efeito e o significado de uma imagem sejam apreendidos em um único instante – em um piscar de olhos, por assim dizer⁶” (Kjeldsen, 2018, p. 85, tradução nossa). Em outras palavras, a natureza da condensação simbólica está intrínseca aos efeitos de sentidos amalgamados e aglutinados pelas palavras, imagens, gestos, dentre outras linguagens e semioses percebidos por aqueles que interagem, compartilham e mobilizam os elementos dos campos afetivo e racional da argumentação.

Todo esse movimento de multimodalidade pode ser observado no *slam* apresentado na Batalha da Ilha, quando o *slammer* (locutor) faz sua *performance* direcionada para o seu público (interlocutores). Nela, o *slammer* aborda temas voltados para os problemas sociais, apresentando boas razões diante da temática por meio do discurso oriundo de diferentes linguagens, ou seja, pelo modo verbal (fala), integrado ao modo prosódia (volume, entonação, ritmo e pausa) e ao modo corporal (gestos, movimentos, postura, expressões), em que tudo pode ser visualizado (imagem em movimento) e ouvido. Esse processo tem sua ambiência e pertinência porque revela camadas de linguagens responsáveis pela orquestração de representações que colaboram com os efeitos de sentidos, funcionando em prol da argumentação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Ocorrida em 29 de junho de 2024, na Avenida Soares Lopes, em Ilhéus, Bahia, Brasil, a batalha de *slam* do grupo Batalha da Ilha foi realizada seguindo critérios informados pelo *slammaster*⁷ da noite, Emerson Loy: divisão em dois grupos de três *slammers* competindo entre si e o campeão de cada grupo batalharia na etapa final. A votação

6 No original: *different ideas into one, so that the effect and meaning of a picture is grasped in one single instant – in a blink of an eye – so to speak.*

7 O *slammaster* é a pessoa responsável por organizar, coordenar e conduzir as batalhas de *slam*. Ele cuida da logística, apresenta os poetas, explica as regras (como o tempo limite de cada performance) e garante que o evento ocorra de forma justa, caracterizando-se como uma figura central para manter o espírito democrático e inclusivo do *poetry slam*.

não foi por notas, mas por aclamação do público. Na etapa classificatória, duelaram os *slammers* Nevez Mc, Billy Fat e Hidan, no primeiro grupo, sagrando-se vencedor o poeta Hidan; e, no segundo grupo, DG, Lil trash e Paulista PDF, etapa vencida por DG, também vencedor da final, em duelo com Hidan.

Dada a reduzida extensão deste capítulo, decidimos pela seleção da *performance* 1 do *slammer* DG, que versa sobre o município de Ilhéus e se contrapõe ao argumento de cidade paradisíaca, evocando aspectos sociopolíticos e econômicos com impacto para a vida dos ilheenses. Essa performance será analisada sob os seguintes critérios: abordagem temática; delineamento argumentativo na performance, considerando a multimodalidade; observância, no discurso, de situação social concreta que permeia a construção da argumentação; e enquadramento nos eixos da argumentação emancipadora.

Para melhor visualizarmos a organização e a disposição da dimensão argumentativa, amparamo-nos no *layout* de Toulmin (2006), que é uma ferramenta analítica que estrutura o raciocínio lógico embutido em um argumento útil para organizar, reconstituir, explicitar e avaliar argumentos, permitindo identificar a fundamentação de uma tese, as evidências que a sustentam e as condições que a limitam. Sua aplicação tem sido utilizada em diversas áreas do conhecimento, pois favorece a construção e/ou a refutação de raciocínios argumentativos nas mais diversas situações interativas.

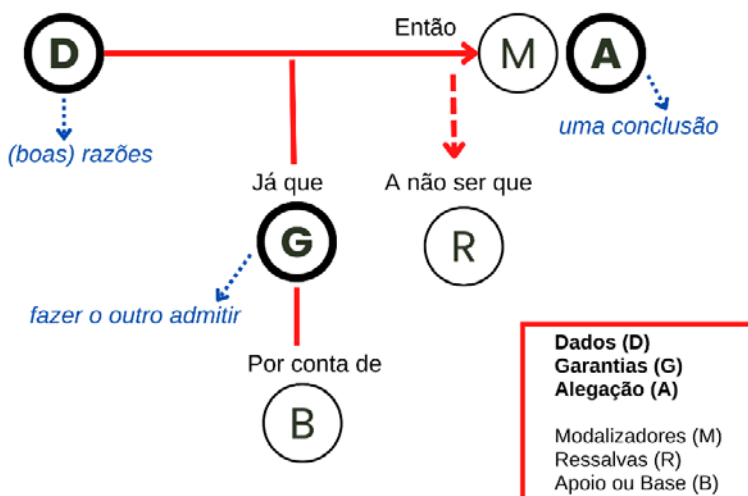
O modelo argumentativo toulminiano define o padrão básico de um argumento como sendo composto por três elementos, quais sejam: dados (D), garantias (G) e alegação (A). Nesse modelo, os *dados* são as informações materiais apresentadas como fatos para fundamentar uma ideia, um raciocínio, uma tese, apresentados como uma *alegação*. As *garantias* correspondem aos critérios ou cânones de argumentos que validam ou dão peso para que os *dados* sejam assumidos como relevantes, desejáveis, válidos, necessários ou aceitáveis,

conectando os *dados* à *alegação*, fazendo o movimento que se conhece como “lei de passagem”. A *alegação*, por sua vez, corresponde à conclusão que buscamos estabelecer, sendo, por assim dizer, a meta do raciocínio argumentativo, ou seja, a ideia, o raciocínio, que se pretende fazer assumido ou admitido pelo interlocutor.

Toulmin (2006) assevera que os dados são apresentados de forma explícita, enquanto as garantias, por serem ou, pelo menos, conterem raciocínios apreciativos, são implícitas, já a alegação pode ser tanto explícita quanto implícita ou uma combinação das duas formas. Além desses três elementos, a estrutura do argumento pode apresentar, ainda, outros três componentes: **modalizadores** (M), **ressalva** (R), frequentemente associados à alegação, sendo a ressalva uma concessão para a não aceitação da alegação; e o **apoio** ou **base** (B), que oferece um reforço às garantias embutidas no argumento.

Entendemos que, guardadas suas especificidades, o modelo proposto por Toulmin (2006) tem equivalência com a definição básica de argumento de Plantin (2008), para quem argumentar é um ato que pode ser resumido em uma **situação interativa** em que alguém formula e explicita um argumento que se fundamenta em uma **boa razão** para **fazer o outro admitir** uma **conclusão**. Nesse caso, os **dados** do modelo toulminiano teriam equivalência com as **boas razões**, enquanto as **garantias**, por serem responsáveis pela lei de passagem, teriam correspondência com o **fazer o outro admitir** e, finalmente, a **alegação** estaria para a **conclusão** que um dado locutor pretende que o interlocutor admita (Figura 1).

Figura 1 – *Layout do argumento* (Toulmin, 2006), associado à definição de argumento (Plantin, 2008)



Fonte: adaptado de Toulmin (2006) e Plantin (2008).

Vale registrar que, na análise, associamos conceitos das teorias de argumentação multimodal ao modelo toulminiano, com o objetivo de evidenciar como sistemas semióticos distintos (verbal, prosódia, corporal, visual), que estão imbricados na constituição do *corpus* selecionado, estruturam o esquema argumentativo ali presente. Assim, à medida que reconstruirmos e descrevermos cada elemento do esquema (dados, garantias e alegação), buscaremos demonstrar como tais modalidades concorrem para a constituição de cada elemento do argumento isoladamente e do argumento como um todo.

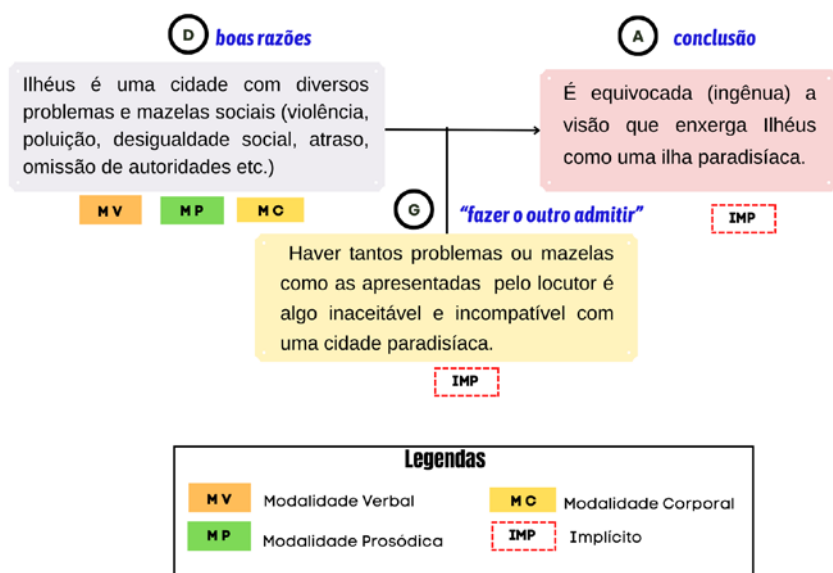
DISCUSSÃO E RESULTADOS

Tomando como objeto de análise a materialidade multimodal do *slam* que destaca o assunto em questão “A cidade de Ilhéus é, de fato, uma ilha paradisíaca ou não?”, entendemos que ao menos duas perspectivas ou dois *pontos de vista* opo-



tos se apresentam como potencialmente elegíveis: a que assume que Ilhéus seja um lugar paradisíaco e perfeito (perspectiva antagônica) e a que, ao contrário, não concebe a cidade como sendo um paraíso (perspectiva protagonista, do locutor). Sabendo qual é o assunto em⁸ questão e qual é o ponto de vista do locutor, buscamos as **boas razões** (argumentos) apresentadas por ele para *fazer* seu(s) interlocutor(es) admitir(em) dada **conclusão**. Para tanto, instrumentalizamos nossa análise a partir da teoria dos usos do argumento de Toulmin (2006), demonstrando, na Figura 2, como o macroargumento que sustenta o ponto de vista do locutor foi estruturado, segundo seus três elementos básicos constitutivos.

Figura 2 – Esquema argumentativo do texto (*slam*)



Fonte: adaptado de Toulmin (2006) e Plantin (2008).

Nessa demonstração, notamos que o locutor (*slammer*) apresenta, ao interlocutor, um argumento baseado em um dado (D), que vai sendo

⁸ Para saber mais sobre essa performance, leia o QR code. Acesso em: 25 mar. 2025.

construído ao longo da *performance* com diversos fatos suplementares que evidenciam mazelas sociais que coocorrem na cidade de Ilhéus. É importante destacar que, como mostrado na Figura 2, a construção do dado (D) utiliza modalidades combinadas, incluindo a manifestação verbal (fala), recursos sonoros (entonação, ênfases, pausas, cadência) e gestuais (movimentação do corpo).

Para que a alegação (A) seja aceita ou considerada pelo interlocutor, são necessárias as garantias (G), que servem como a ponte (lei de passagem) entre as evidências apresentadas e a alegação ($D \rightleftharpoons G \rightleftharpoons A$). No caso analisado, a alegação é: “Haver tantos problemas ou mazelas como as apresentadas pelo locutor é algo inaceitável e incompatível com uma cidade paradisíaca”. É importante reforçar que, neste texto, a alegação (A) também está implícita, pois embora, no início da performance, ele tenha externado que iria “mostrar o outro lado do paraíso”, não explicitou que enxergar Ilhéus como uma cidade paradisíaca era um pensamento ingênuo e equivocado. Temos, portanto, uma afirmação subentendida, tecida pela combinação progressiva de todas as modalidades da performance.

De forma geral, o locutor (*slammer*) assume uma posição frente ao assunto em questão (“A cidade de Ilhéus é, de fato, uma ilha paradisíaca ou não?”) e apresenta, ao interlocutor, boas razões (existência de várias mazelas) para fazê-lo admitir a conclusão de que não é aceitável a ideia de que Ilhéus seja um lugar paradisíaco. A performance do *slammer* DG é marcada por um forte alinhamento de linguagens e semioses verbal, corporal e prosódica, uma vez que ele imprime uma composição marcante entre o verso recitado, o conjunto gestual e a entonação: ora os gestos e os tons ilustram, de modo literal, o verbal, ora complementam e ampliam os sentidos.

O discurso é dirigido a oponentes não corporificados na cena: polícia, poderosos, governo, sociedade em geral. Assim, estabelece seus argumentos em contraposição ao discurso de que Ilhéus é um pretenso paraíso. Porém, os agentes são inferidos, por não estarem sincronica-

mente postos na batalha. Desse modo, a interação, embora dialógica, não é dialogal (não há a interação face a face), e sim, monológico (monogerida pelo *slammer* sem réplicas).

Na análise multimodal, consideramos recortes dessa performance e a consorciação das modalidades verbal, corporal e prosódica, conforme consta nas Figuras de 3 a 7, em que o *slammer* DG articula diversas modalidades para reforçar suas denúncias.

Figura 3 – Demonstração do funcionamento das modalidades consorciadas na performance do *slammer* DG (Tema 1)



Fonte: elaboração dos autores.

No *frame 1* da Figura 3, aborda-se a violência policial. Os versos “Você diz que a PM te defende/Eu não entendo/Até na cara de morador/Por aqui eles estão batendo”, o *slammer* rejeita a ideia de que a polícia está a serviço da proteção da população, usando como contra-argumento o fato de que os policiais agem de forma abusiva e violenta. O gesto associado nesse *frame*, com os braços abertos, cabeça projetada para o público e ombros tensos, acrescenta um juízo de valor para a ação verbalizada, denotando indignação, o que se consolida no tom

ascendente de sua voz. Analogamente, no recorte “Tanto inocente/tá morrendo nessa guerra”, a expressão facial nada amigável (*frame 2* da Figura 3), que indicia um sentimento de revolta, é um grito de indignação junto à execução dos versos. Isso emite, mais uma vez, um posicionamento que se projeta sobre o verbal e se consolida no *drive* vocal: tom elevado, rasgado e agressivo.

Figura 4 – Demonstração do funcionamento das modalidades consorciadas na performance do *slammer* DG (Tema 2)



Fonte: elaboração dos autores.

No *frame 1* da Figura 4, o DG aborda outros dois pontos para demonstrar que Ilhéus não é um paraíso: a desigualdade social e a concentração de poder econômico. No excerto “Aqui, a cidade é comandada / Pelo saldo de sua conta / Tá com cacau no bolso / Não é mera expressão”, a modalidade verbal destaca a metonímia do “saldo da conta” como gestor da cidade, em referência à relação entre dinheiro e poder. O dinheiro, por sua vez, é metaforizado como “cacau no bolso”, que abarca tanto o sentido de uma expressão regional (“cacau” como sinônimo de dinheiro), quanto põe em evidência o fruto que representa a riqueza da cidade e do sul da Bahia, remetendo, ainda, aos coronéis, cujo poder

era medido pelas arrobas de cacau. A modalidade corporal é revelada com a associação de “saldo de sua conta” diante da fricção dos dedos, que simula a ideia de dinheiro (*frame 1* da Figura 4) e batidas fortes na lateral da perna que fazem referência aos bolsos cheios de dinheiros (*frame 2* da Figura 4), o que amplifica a eloquência do discurso apresentado, como um resultado de sobreposição de sentidos. A prosódia põe em destaque o dêitico “aqui”, entoado com intensidade, o que gera um efeito de identificação local.

Figura 5 – Demonstração do funcionamento das modalidades consorciadas na performance do *slammer* DG (Tema 3)

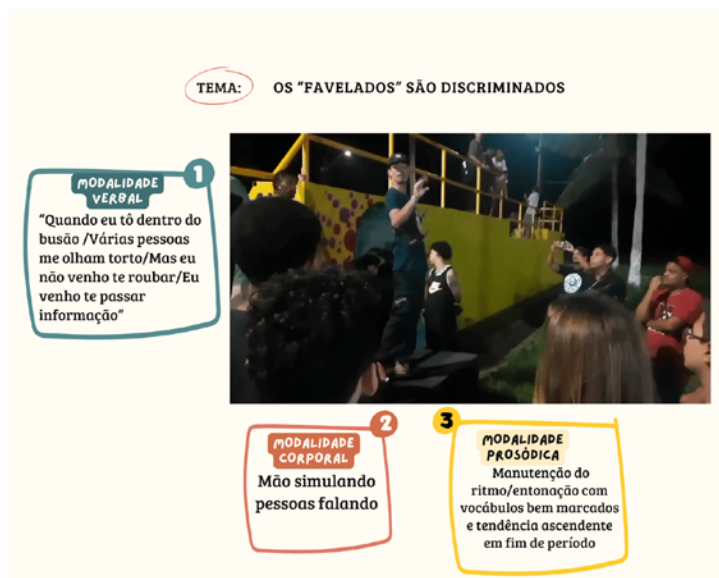


Fonte: elaboração dos autores.

Na Figura 5, aborda-se o abandono governamental com relação às comunidades mais vulneráveis. Isso é tratado nos versos “Político no meu morro/ Eu só vejo em época de eleição”. O vocábulo “morro” carrega, semanticamente, a ideia de favela e, conseqüentemente, estabelece o sentido de bairros/comunidades pobres. O *slammer* enfatiza esse vocábulo por meio do acento tonal, que volta a ser elevado

no vocábulo “eleição”, ao fim do verso, atando a ideia de que a presença das figuras públicas se dá de modo oportunista e sazonal, na época dos pleitos. As nuances da modalidade corporal trazem mais uma camada de sentido à medida que o *slammer*, por meio do olhar, interage com o interlocutor para alertar sobre algo que não é confiável (promessa de políticos) e do seu gesto com a mão que aponta diretamente para o interlocutor para endossar algo que não pode acontecer novamente: eleger políticos que são omissos para as comunidades periféricas. Com efeito, vemos, na Figura 5, a atribuição de um juízo de valor que mescla alerta (olhar) com desaprovação (gesto).

Figura 6 – Demonstração do funcionamento das modalidades consorciadas na performance do *slammer* DG (Tema 4)



Fonte: Elaboração dos autores.

Na Figura 6, a discriminação racial e/ou social é trazida pelo DG para desconstruir a imagem da cidade paradisíaca. Nesse sentido, o *slammer* destaca o preconceito que sofre dentro do ônibus, por ser negro (e favelado). A presunção de que ele roubará os passageiros de-

corre, aparentemente, de uma leitura preconceituosa de sua aparência (no Brasil, pessoas são pré-julgadas por critérios raciais). O componente verbal “Várias pessoas me olham torto” tem seu sentido ampliado à medida que o DG faz o gesto de uma mão, simulando a onomatopeia “blá, blá, blá”, o que indica a manifestação de comentários/ofensas e não apenas o olhar de desconfiança/desaprovação propriamente dito.

Figura 7 – Demonstração do funcionamento das modalidades consorciadas na performance do *slammer* DG (Tema 5)



Fonte: elaboração dos autores.

A Figura 7 retrata a parte final da apresentação. O DG amplia a descaracterização da cidade de Ilhéus, ao evocar agentes em um plano extramunicipal. A exemplo da crítica à Polícia Militar (de responsabilidade estadual, mas com atuação local). Além disso, ao entoar os versos “Mulheres sendo presas/Por causar aborto/Tira um filho forçado/Por um ser humano escroto”, ele faz referência à proposta de alteração na lei sobre aborto, de natureza federal e que, além de reduzir/

excluir a possibilidade de aborto legal em caso de gravidez por estupro, ainda penaliza a mulher que o fizer em proporção maior que a do acusado de estupro. A valoração é demarcada simultaneamente pelo verbal “(ser humano) escroto” – termo vulgar para designar algo imoral –, pela expressão facial de repulsa e pelo movimento tonal com leve *drive* na primeira parte do verso e na finalização com curva entoacional descendente, indicando também o final da apresentação.

Em bloco, a *performance* de DG evidencia uma série de problemas que assolam a população da cidade de Ilhéus, muitos dos quais são ecos de problemas nacionais. Trata-se de um movimento argumentativo que parte da compreensão de si e de uma coletividade, formulando uma crítica consistente em defesa do ponto de vista de que Ilhéus não é um paraíso. A comunicação verbal, associada a expressões, gestos, ritmo e tom vocal, configuram um evento único, em que o sujeito age, por meio de sua arte, para impulsionar ações de mudança dos problemas denunciados, em uma postura emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *performance* do *slammer* DG, dentro da produção do coletivo Batalha da Ilha, produz um discurso social fortemente marcado, em contraposição ao discurso governamental ou a discursos socialmente normalizados. Situações concretas do cotidiano da cidade de Ilhéus são evocadas como as boas razões que costuram a sua argumentação contra a ideia de cidade paradisíaca, reivindicando os direitos negados a uma coletividade desfavorecida, semanticamente representada pelo poeta como “morro” ou “favela”.

É latente, pois, o caráter emancipador da argumentação no *slam* de um grupo que, simbolicamente, busca um lugar ao centro, fazendo sua voz ser escutada para além da periferia. Nesse sentido, é possível compreender a atuação performática do *slammer* em relação aos três eixos da argumentação emancipadora: a dialogicidade, a reflexividade e a criticidade por meio das linguagens verbal e não verbal.

Sob uma perspectiva interacional, a argumentação do *slammer* não se desenvolve como um diálogo face a face tradicional, mas se configura como um monólogo em que discursos institucionais e hegemônicos são desafiados. Nele, a argumentação é monogerida e o *slammer* demarca sua posição por meio de um contradiscurso monológico, em oposição a agentes não corporificados na batalha, especialmente associados a instituições. O *slammer* DG direciona um ataque afiado contra o governo local, a polícia e a sociedade, de um modo geral, e executa uma apresentação em que se projetam, simultaneamente, o verbal (expresso textualmente em versos), o corporal (gestual e postural) e o prosódico (recursos tonais e de ritmo). Nessa *performance*, especificamente, foi possível constatar que o conjunto de gestos, o olhar e o tom de voz materializam sentimentos de indignação e revolta e agregam juízos de valor no sentido de ratificar a tese defendida e de desqualificar os oponentes.

Compreendemos, portanto, que o esforço analítico, no *slam*, não pode desconsiderar a sua multimodalidade, uma vez que, para além da modalidade verbal, que concentra, por assim dizer, o desenho argumentativo, o conjunto a ela consorciado (modalidades corporal e prosódica) contribui para a expressão e a produção dos sentidos. Acrescem-se, desse modo, camadas informacionais que evocam imagens partilhadas coletivamente, o que expande os contornos da *performance* e contribui para obter a adesão do auditório.

Cumpramos dizer que o *slam*, aberto sob o viés social, temático, performático, que se apresenta, no que diz respeito à argumentação emancipadora multimodal, é promissor. Isso se justifica por ele democratizar as vozes de grupos sociais minorizados e por se circunscrever na reexistência. O *slam* é igualmente desafiador, uma vez que a sua multimodalidade demanda métodos descritivos e analíticos ainda em construção.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Márcia Souza Maia; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. **Batalha da Ilha**: a perspectiva argumentativa da poesia *slam* no município de Ilhéus. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; SEIXAS, Rodrigo (org.). **Argumentação e conflito**: polêmicas em sociedade. Campinas: Pontes, 2025. p. 113-145.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan *et al.*. **Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica**: fundamentos teórico-práticos. Campinas: Pontes, 2023.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes. Argumentação erística nas interações digitais: uma polêmica médica sobre a cloroquina no Debate 360 da CNN Brasil. **Rev. Estud. Ling.** Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 2289-2333, 2021.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; PIRIS, Eduardo Lopes. Pedagogia da esperança e argumentação emancipadora. In: REICHMANN, Carla Lynn; MEDRADO, Betânia Passos; COSTA, Walison Paulino Araújo (org.). **Nas fronteiras e margens**: desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças. Campinas: Pontes, 2023. p. 83-106.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

D'ALVA, Roberta. Estrela. O mercado não consegue reproduzir a magia do *slam*. [Entrevista ao jornalista Chico Ludemir]. **Revista Continente**. [S.l.], 27 out. 2021 [conteúdo extra à reportagem da ed. 250, out. 2021]. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/secoes/entrevista/-o-mercado-nao-consegue-reproduzir-a-magia-do-slam>. Acesso em: 13 dez. 2024.

D'ALVA, Roberta. Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o *poetry slam* entra em cena. Synergies Brésil. **GERFLINT – Synergies Brésil**. [S.l.], n. 9, 2011. p. 119-26. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Bresil9/estrela.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2024.

FARHAT, Theodoro Casalotti; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Análise multimodal: noções e procedimentos fundamentais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 61, n. 2, p. 435-454, mai./ago. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Argumentação multimodal: múltiplos olhares para um objeto complexo. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (org.). **Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso**. Campinas: Pontes, 2021. p. 73-109.

HUANG, Sihan *et al.* Industry 5.0 and Society 5.0—Comparison, complementation and co-evolution. **Journal Of Manufacturing Systems**. [S.l.], v. 64, p. 424-428, 2022.

KJELDSEN, Jens Elmelund. Visual rhetorical argumentation. **Semiotica**. [S.l.], v. 2018, n. 220, p. 69-94, 2018. Disponível em: <https://shre.ink/HTDs>. Acesso em: 16 dez. 2024.

KLEIMAN, Angela. Introdução: O que é letramento? In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LUZ, Danielle Oliveira da; BOENTE, Alfredo Nazareno Pereira. Estudo dos fatores influenciadores de rotatividade de funcionários: teoria dos conjuntos Fuzzy. **Revista de Gestão e Secretariado**. [S. l.], v. 15, n. 8, p. e4053, 2024.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

PLANTIN, Christian. Análise e crítica do discurso argumentativo. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus, v.1, n. 1, p. 17-37. 2011.

PLANTIN, Christian. **Dictionnaire de l'argumentation**. Une introduction aux études d'argumentation. Lyon: ENS Éditions, 2016.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.

SILVA, Dricca *et al.* Slam das Minas Bahia: Poesia Negra, Periférica e Feminina. [Entrevista concedida a Henrique Oliveira]. **Revista Rever**. Sergipe. 3 de set. 2017. Disponível em: <https://revistarever.wordpress.com/2017/09/03/slam-das-minas-bahia-poesia-negra-periferica-e-feminina/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no Movimento Hip-Hop. 2009. 206f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Instituto de Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**: Poesia, Grafite, Música, Dança, Hip Hop. São Paulo: Parábola, 2011.

TOULMIN, Stephen. O layout de argumentos. *In*: TOULMIN, Stephen. **Os usos do argumento**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1958]. p. 135-169.

TSERONIS, Assimakis. Multimodal argumentation: Beyond the verbal/visual divide. **Semiótica**. [S.l.], v. 2018, n. 220, p. 41-67, 2018.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**. A consciência crítica. Ministério da Educação e Cultura; Instituto Superior de Estudos Brasileiros: Rio de Janeiro, 1960. v. 2.

5.

**MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS
NO JOGO CRIAÇÃO**
**MOVIMIENTOS ARGUMENTATIVOS
EN EL JUEGO CRIAÇÃO**

Aline Peixoto Bezerra
Rômulo Albuquerque
María Paz Fourmantin



https://youtu.be/p1L1_LsLEQ

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto educacional contemporâneo, há uma crescente necessidade de engajar professores e estudantes em atividades que ressignifiquem o ensino tradicional, com aulas expositivas, exercícios de memorização e avaliações formais que culminam na mera atribuição de notas. Essa ressignificação requer aulas mais interativas, com atividades que gerem o interesse dos estudantes e possam levar a correlações entre o que se faz em sala de aula e as exigências da vida em sociedade. Defendemos que, assim, podemos investir na formação de cidadãos mais críticos e participativos que possam fazer uso da palavra e melhor agir diante das complexas situações que nos cercam cotidianamente.

Esse intento, porém, não é atual. Educadores de diferentes épocas e países têm se comprometido com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que buscam ressignificar a abordagem tradicional de ensino. Exemplificam isso a proposta de trabalho com projetos (Dewey, 1979), o método freiriano de alfabetização de adultos (Freire, 1974), a proposta de desenvolvimento de projetos de letramento (Kleiman, 2012; Tinoco, 2008), bem como a aplicação de jogos educativos (Gee, 2003; 2010; Prensky, 2010).

O que o passado e o presente mostram é que, na educação, essas práticas coexistem com o ensino tradicional. Também há indícios, ao longo da história da humanidade, que jogar é uma prática social que sempre despertou interesse e, por consequência, engajamento dos grupos (Huizinga, 2019). Em consonância com essa compreensão, estudiosos como Gee (2010) e Prensky (2010) argumentam que uma maneira eficaz de motivar os estudantes e aumentar seu envolvimento com o aprendizado é integrar jogos e/ou elementos de gamificação às aulas.

Cientes disso, neste capítulo, buscamos analisar movimentos argumentativos desenvolvidos na fase “momento confronto” em uma

partida do jogo CriAÇÃO. Essa análise se baseia em dados gerados a partir da aplicação do jogo junto a estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

O jogo CriAÇÃO propõe aos jogadores o desafio de assumirem o papel de divindades do Olimpo, atribuindo-lhes a responsabilidade de conduzir o destino de uma sociedade recém-criada. Nesse sentido, CriAÇÃO, desenvolvido no processo de doutoramento de Bezerra (2025)¹, é uma ferramenta didática que tem como intuito engajar os estudantes em situações argumentativas.

A relevância desse jogo está no potencial para fomentar um ambiente em que os estudantes se sintam mais à vontade para questionar, avaliar e testar hipóteses, porque a natureza lúdica do jogo pode reduzir a pressão e o medo de errar associados a debates formais e situações do cotidiano. Essa prática é plausível porque, ao vivenciarem a defesa de posicionamentos no jogo, os estudantes tendem a se sentir mais seguros para expressar seus argumentos em situações reais.

Do ponto de vista estrutural, além das Considerações Iniciais, organizamos este capítulo em outras seções: em “Dos Estudos de Letramento à Argumentação Interacional”, trazemos os conceitos que sustentam nossa análise; em “Elementos Constituintes da Partida”, descrevemos os elementos do jogo CriAÇÃO que são relevantes para a análise do recorte da partida selecionada para este capítulo; em “Interação Argumentativa: Apolozord vs. Mecha-Zeus”, fragmentamos o recorte de dados em três excertos para compreendermos os movimentos argumentativos mais recorrentes nessa partida e os objetivos que os jogadores visam alcançar com o uso deles; por fim, nas Considerações Finais, sistematizamos nossos achados em função do objetivo deste capítulo.

1 Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRN sob o número 59712922.4.0000.5537, em 3 de agosto de 2023.

DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO À ARGUMENTAÇÃO INTERACIONAL

O aporte teórico deste capítulo contempla conceitos que vêm dos estudos de letramento de vertente sociocultural, do ensino baseado em jogos e da argumentação interacional.

Os estudos de letramento de vertente sociocultural têm como um dos seus principais focos investigar os usos da linguagem na construção de relações sociais e práticas situadas (Kleiman; De Grande, 2015). Esses estudos priorizam abordagens transdisciplinares e um compromisso ético com transformações sociais, enfatizando a linguagem como mediadora de práticas sociais e promovendo análises críticas em eventos de letramento que acontecem situados em diversos contextos sociais, políticos e tecnológicos, em consonância com sua área de concentração: a Linguística Aplicada.

Dentro dessa vertente dos estudos de letramento, trabalha-se o conceito de “dialogicidade”, advindo do Círculo de Bakhtin. A dialogicidade pode ser compreendida como o princípio fundamental da linguagem e da comunicação humana, baseado na interação constante entre vozes, discursos e posicionamentos (Bakhtin, 2010). Para esse autor, todo enunciado é essencialmente dialógico, pois se constrói em resposta a discursos anteriores e antecipa reações futuras. Assim, a linguagem nunca é neutra ou isolada, mas sim um processo dinâmico de significação que se dá na relação entre os interlocutores.

Pensando também na diversidade das práticas de linguagem do mundo contemporâneo, focamos na ludicidade, uma marca da história da humanidade (Huizinga, 2019) que vem se (re)transformando dentro da cultura digital na qual estamos vivendo. Percebemos que o fenômeno de redesenhar formas culturais complexas em jogos permanece atual e instigante. Isso se justifica porque jogos representam atividades culturalmente significativas, promovem interação social e podem estar associados a objetivos educativos (Gee, 2003; Leffa, 2020).

O ambiente do jogo é pensado para estimular a observação, a reflexão e a criação de hipóteses (Gee, 2003), potencializando o interesse e engajamento entre os participantes. Logo, ao transcender a rotina diária, os jogos tendem a criar um espaço de engajamento voluntário, permitindo reflexões e construções de sentidos que se perpetuam na memória dos jogadores e podem impactar suas práticas sociais. No contexto educacional, a abordagem de ensino com jogos se apresenta como eficaz ao integrar ludicidade a ambientes desafiadores e motivadores (Gee, 2010). Assim, transformar o caráter lúdico do jogo em recurso didático permite alinhar sua dinâmica a objetivos escolares específicos.

Nesse sentido, os jogos não se limitam ao entretenimento, mas servem como ferramentas interativas para promover o desenvolvimento de conhecimentos e conceitos no âmbito de práticas pedagógicas contextualizadas. Seu uso potencializa o engajamento e a compreensão dos estudantes, estabelecendo uma conexão entre a aprendizagem e as experiências significativas (Ausubel, 1982) para a vida em sociedade.

Sabemos que a vida em sociedade demanda uma variedade de competências e habilidades. Uma dessas competências, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2018), é a da argumentação – Competência Geral 7 (CG7). Com o objetivo de fomentar um ensino que desenvolva essa competência por meio de um jogo, alinhando-se ao aporte teórico já citado, partimos de um ensino de argumentação fundamentado em uma perspectiva dialógica e interacionista, que utiliza ferramentas de inserção dos estudantes em situações argumentativas para estimular a expressão de confrontos e a defesa de ideias divergentes. Dessa forma, buscamos promover aprendizagens significativas, a fim de preparar os estudantes para serem participantes mais ativos na sociedade democrática.

Dentro dessa perspectiva de ensino, de acordo com Azevedo e Tinoco (2019), três princípios didáticos podem ser associados ao ensino da argumentação. O primeiro enfatiza a necessidade de associar esse ensino a práticas sociais, alinhando-se aos interesses e às motivações dos estudantes. O segundo defende o uso de textos de circulação social externa à escola, o que favorece a integração entre práticas escolares e contextos sociais diversos. O terceiro destaca a importância de ensinar leitura crítica de textos multissemióticos, promovendo práticas de letramento que envolvam oralidade, escrita, fala e outras semioses.

Esses três princípios estão contemplados no jogo CriAÇÃO. A associação do ensino a práticas sociais ocorre pela discussão de temas polêmicos, conectados ao contexto social, político, ideológico e tecnológico da contemporaneidade. O uso de textos de circulação social externa à escola se corporifica nos elementos que compõem esse jogo, em especial nas cartas-confronto que trazem perguntas que tendem a gerar polêmicas e são contextualizadas por textos publicados em diferentes mídias. Essas perguntas requerem a formulação de posicionamentos distintos que precisam ser sustentados, negociados e refutados por argumentos e contra-argumentos. Quanto ao ensino da leitura crítica de textos multissemióticos, os próprios elementos de CriAÇÃO (tabuleiro, livro de regras, cartas) geram a integração de leitura, escrita e escuta ativa, conforme veremos na seção de análise.

Neste capítulo, trabalharemos com as denominadas “cartas-confronto”, que funcionam, no jogo CriAÇÃO, como a materialização multissemiótica do que Plantin (2008) chama de “situação argumentativa”. Nas palavras desse autor: “[...] a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta” (Plantin, 2008, p. 64). Essa perspectiva reforça a natureza dinâmica, estratégica e interativa da argumentação, uma vez que as situações argumentativas apresentadas nas cartas-confronto representam e ativam esse proces-

so, promovendo a articulação de discursos em um embate simbólico no qual os participantes precisam negociar sentidos, refutar enunciados e adaptar continuamente suas estratégias argumentativas às movimentações do jogo.

Interessante enfatizar que Grácio (2022) propõe a metáfora da argumentação como um jogo para ilustrar a dinâmica dessas situações argumentativas, em que o controle dos debatedores sobre o conteúdo e o desenrolar das discussões é sempre parcial e limitado. Assim, como em um jogo, na argumentação, há sempre uma margem de contingência e imprevisibilidade, o que exige dos participantes a capacidade de articular planos formais e pragmáticos, ajustando suas ações de acordo com o contexto e as respostas inesperadas dos outros.

Com isso em mente, associamos a ludicidade do jogo Criação à prática de argumentar e, neste capítulo, analisamos excertos de uma interação argumentativa. Com isso, destacamos como se realiza o confronto entre discursos divergentes (Grácio, 2010), ou seja, como os jogadores de Criação marcam seus posicionamentos e tentam defendê-los. Esse embate discursivo não se dá de forma aleatória, mas se constrói por meio de estratégias argumentativas que visam à sustentação, negociação e/ou refutação de sentidos dentro de uma dinâmica interacional.

Com efeito, segundo Grácio (2010), a argumentação se configura como um processo dialógico no qual os interlocutores mobilizam recursos linguísticos, discursivos e pragmáticos para sustentar suas posições, ao mesmo tempo em que respondem às objeções e reformulam suas próprias enunciações diante dos contra-argumentos apresentados. Dessa forma, ao concebermos a interação argumentativa como um espaço dialógico de negociação de sentidos, ressaltamos seu caráter dinâmico e estratégico, no qual os discursos não apenas se contrapõem, mas também se influenciam mutuamente, gerando outros posicionamentos e reformulações ao longo do processo.

Em Criação, destacamos, para fomentar esse processo, a utilização da “pergunta-confronto”, disponível na “carta-confronto” desse jogo. Entendemos que a “pergunta-confronto” funciona como um elemento correspondente ao conceito de “assunto em questão”, proposto por Grácio (2010). Ao se depararem com a pergunta-confronto, os jogadores precisam desencadear o choque entre posicionamentos distintos. Em outras palavras, é esse elemento que traz à tona uma questão argumentativa, para a qual são possíveis duas respostas opostas. Em sendo assim, o que aproxima o “assunto em questão” da “pergunta-confronto” é a necessidade de coexistência de um discurso e de seu contradiscurso, sinalizando uma dissonância de posicionamentos diante de uma mesma questão.

Nesse embate, diferentes movimentos argumentativos podem ser utilizados. Desses movimentos, de acordo com Leitão (2007), destacamos: (i) sustentação; (ii) negociação; (iii) refutação.

Podemos compreender a sustentação como o fortalecimento da posição do debatedor por meio da apresentação de justificativas e indícios que respaldam seu posicionamento. Segundo Leitão (2007), esse movimento argumentativo é essencial para a construção de um pensamento reflexivo, pois permite ao interlocutor organizar e estruturar suas ideias de maneira lógica e coerente, ampliando a legitimidade de sua posição e aumentando suas chances de convencimento.

A negociação, por sua vez, caracteriza-se pela consideração e possível integração de diferentes perspectivas dentro da argumentação. De acordo com Leitão (2007), esse movimento ocorre quando o debatedor reconhece pontos válidos na posição oposta e busca uma solução conciliadora, reformulando ou ajustando sua argumentação para torná-la mais abrangente e dialógica. Dessa forma, a negociação favorece a construção coletiva do conhecimento e a ampliação da complexidade da discussão.

Já a refutação desempenha um papel central na argumentação, pois envolve a contestação de ideias contrárias por meio da problematização de suas premissas e inferências. Leitão (2007) destaca que esse movimento exige um pensamento crítico atento, permitindo ao debatedor identificar fragilidades no discurso adversário e utilizá-las para reforçar sua própria posição. Assim, a refutação possibilita a apresentação de contrapontos sólidos e bem fundamentados, tornando o debate mais dinâmico e aprofundado.

Na construção desses três movimentos, a escuta ativa é fundamental. Ela vai além de simplesmente ouvir com atenção. Envolve um processo atento e intencional de compreensão do que é dito para a atribuição de significados às falas em seu contexto específico. Isso exige captar as palavras e reconhecer suas implicações e possíveis subentendidos, além de estabelecer relações com o debate em curso. Em situações de divergência, a escuta ativa se torna ainda mais essencial, pois possibilita a construção de um espaço de debate crítico no qual a aceitação de discordâncias e a análise reflexiva dos argumentos próprios e alheios são incentivadas (Padilla, 2020).

Nesse sentido, a escuta ativa não é passiva nem neutra. Ela exige um posicionamento crítico por parte do argumentador. Habilidades diversas, como questionar a validade das pistas apresentadas, identificar falhas lógicas e confrontar declarações imprecisas tornam-se fundamentais para um embate argumentativo. Em vez de apenas reagir às falas do outro, por meio de uma compreensão responsiva (Bakhtin, 2011), essa postura implica um engajamento analítico e estratégico, que tende a promover um diálogo mais qualificado, no qual as posições podem ser reforçadas, ajustadas ou até reformuladas com base em uma avaliação criteriosa dos argumentos em disputa.

Veremos, na seção 4, como esses movimentos se desenvolvem no recorte de dados que trouxemos para este capítulo. Antes, porém, explicitaremos, na seção 3, um pouco mais sobre os elementos que constituem uma partida do jogo Criação.

ELEMENTOS CONSTITUINTES DA PARTIDA

O recorte de dados a ser analisado neste capítulo requer a explicitação de alguns elementos², a saber: (i) jogo CriAÇÃO; (ii) jogadores; (iii) etapas do jogo; (iv) artefatos da partida.

O primeiro elemento que merece destaque é jogo CriAÇÃO, que se ambienta em um mundo distópico, regido por sete deuses que disputam posicionamentos sobre como esse mundo deve ser governado. Esses deuses, com identidades distintas, são *re-designed*³ dos deuses gregos, unindo elementos mitológicos a aspectos contemporâneos: Athenawitch une a sabedoria de Athena à magia e ao poder de garantir a continuidade das espécies; Heragold combina a influência de Hera com o uso estratégico dos recursos naturais do planeta; Afrodita integra a beleza e o poder de Afrodite à manipulação genética entre os seres; Mecha-Zeus conecta traços do deus grego Zeus com a ideia de vida incorporada em sistemas mecatrônicos; Apolozord relaciona características de Apolo à construção de cidades automatizadas e eficientes; Hadesmor incorpora o poder de Hades à criação de uma sociedade diversificada, composta por humanos, anjos, demônios e monstros; e Poseidonet relaciona o domínio de Poseidon aos avanços da Inteligência Artificial.

Para saber mais sobre os elementos que constituem o jogo CriAÇÃO, acesse o QR code:



O segundo se refere aos jogadores, que são estudantes do Ensino Médio do IFRN, *Campus* Ipanguaçu, localizado na zona rural dessa cidade do interior do Rio Grande do Norte, Estado da região Nordeste do Brasil. Os estudantes dessa partida são os jogadores Vinícius Eliel

2 Para saber mais sobre os elementos que constituem o jogo CriAÇÃO, leia o QR code ou acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=reWLIslIdlVA>. Acesso em: 24 mar. 2025.

3 Entendemos *redesigned* como o produto resultante de um processo de *designing*, que se desenvolve ao modificarmos *designs* disponíveis, transformando-os em novos *designs* disponíveis (Cope; Kalantzis, 2015).

(representante do deus Apolozord) e Janaína Sousa (representante do deus Mecha-Zeus)⁴.

O terceiro tem a ver com a fase do jogo intitulada “momento confronto”. Essa fase tem duas etapas, quais sejam: “votação do mundo” e “confronto argumentativo”. Na primeira etapa, os jogadores determinam, por meio de um sorteio, quem começará o processo de votação; em seguida, realizam a votação democrática e, por fim, engajam-se em negociações, nas quais podem trocar votos através de argumentação ou oferecendo recursos do jogo (cartas-comércio, cartas-confronto, moedas, pontos). Na segunda etapa, o jogador da vez realiza o sorteio para selecionar outro jogador com quem irá duelar. Durante o confronto argumentativo, os jogadores debatem a pergunta-confronto apresentada na carta-confronto, por exemplo: “A falta de recursos tecnológicos na escola pode impactar no desinteresse escolar?”⁵. Os participantes têm a oportunidade de argumentar duas vezes, com falas intercaladas de 40 segundos cada. A opção de uma tréplica está disponível entre os recursos do confronto.

Para este capítulo, o recorte de dados se atém à interação argumentativa desenvolvida pelos 2 jogadores já mencionados durante a etapa denominada “confronto argumentativo” e, especificamente, em torno de uma das 40 perguntas-confronto do jogo: “O uso da inteligência artificial pode aumentar os postos de trabalho ou torná-los escassos?”.

O quarto elemento diz respeito aos artefatos com os quais os jogadores interagem na partida selecionada: o tabuleiro; uma das cartas-confronto; as características dos deuses que os dois jogadores representam.

4 Recorremos à vinculação entre o pseudônimo do estudante e o nome do personagem, tendo em vista que, a cada partida, o jogador pode representar um deus diferente.

5 A interação advinda dessa pergunta-confronto foi analisada no artigo “CriAÇÃO: aprende-se a argumentar jogando?” (Peixoto; Azevedo; Silva, 2024), cujo objetivo é compreender de que modo uma partida de CriAÇÃO se configura como um evento de letramento que prepara estudantes para situações argumentativas.

O tabuleiro do jogo CriAÇÃO apresenta, em sua composição, recursos multissemióticos que compõem significados específicos, interdependentes e correlacionados entre si. Vejamos a Figura 1.

Figura 1 – Descrição do tabuleiro do jogo



Fonte: Bezerra (2025, p. 56).

A Figura 1 ilustra a organização dos elementos escritos e visuais do tabuleiro do jogo CriAÇÃO, estruturado para viabilizar sua dinâmica. As cores delimitam 4 áreas temáticas — Universo (laranja), Política (cinza), Economia (azul) e Continuidade das Espécies (verde) — e foram escolhidas por seus significados simbólicos, como interação, estabilidade, harmonia e fertilidade. Símbolos como galáxias e balanças reforçam essa identidade. O tabuleiro é composto por formatos geométricos estratégicos, como quadrados azuis para espaços comuns e triângulos vermelhos para dominância, influenciando a pontuação. Além disso, a mecânica desse jogo inclui trocas comerciais entre as temáticas, permitindo compras de posicionamento e tréplica.

Em relação às cartas-confronto do jogo, elas também estão divididas em 4 naipes em consonância com as já citadas áreas temáticas: Universo, Política, Economia e Continuidade das espécies. A Figura 2 apresenta a carta-confronto vinculada à temática Universo, a qual motiva a interação argumentativa analisada neste capítulo.

Figura 2 – Carta-confronto

Fonte: Bezerra (2025, p. 66).

Na Figura 2, à esquerda, constam o nome “Carta-confronto”, o símbolo 5, que representa as moedas *cri*⁶ e 1 ponto. Esses itens indicam, respectivamente, o tipo de carta do jogo e as vantagens que o jogador vencedor do confronto pode receber. À direita, constam o contexto introdutório à discussão, que remete ao vídeo⁷ intitulado “Robôs vão tomar o seu emprego? Automação do trabalho”, veiculado pelo canal Nerdologia Tech. Para ter acesso a esse material externo à materialidade da carta, há um *QRcode* que leva os jogadores diretamente a esse vídeo. Logo abaixo, em destaque, a pergunta-confronto da carta: “O uso da inteligência artificial pode aumentar os postos de trabalho ou torná-los escassos?”.

Para responder a essa pergunta que tem povoado a preocupação de muitos cidadãos mundo afora, especialmente os que ainda estão em processo de formação profissional, como é o caso dos jogadores Vinícius Eliel e Janaína Sousa, é preciso desenvolver a argumentação pelo confronto, conforme veremos na seção seguinte.

⁶ As moedas *cri* são as moedas de troca utilizadas no jogo.

⁷ IAMARINO, Átima. **Robôs vão tomar o seu emprego?** Automatização do trabalho. Youtube, Canal Nerdologia Tech, 25 jan. 2018. Disponível em: https://youtu.be/OEo14_iw7ho?si=eZh-quD24Mz4N5r2D. Acesso em: 10 jan. 2024.

INTERAÇÃO ARGUMENTATIVA: APOLOZORD VS. MECHA-ZEUS

A análise do confronto argumentativo entre Vinícius Eliel e Janaína Sousa será dividida em excertos, os quais compõem os Quadros 1, 2 e 3. Nesses quadros, destacamos, respectivamente, o confronto inicial, a réplica e a tréplica, desenvolvidos em função da pergunta-confronto: “O uso da inteligência artificial pode aumentar os postos de trabalho ou torná-los escassos?”.

Quadro 1 – Confronto inicial

	APOLOZORD (Vinícius Eliel): Eu acredito que sim, que vai tornar, e que isso é algo que já vem acontecendo nos dias de hoje. A gente pode citar o exemplo dos bancos, que hoje usam poucos funcionários para o suporte técnico de suas empresas nos celulares, ou, em muitas vezes, a gente deixa de conversar com humanos para conversar com IAs, por exemplo. Então, dessa forma, outros bancos vão dizer: “eu vou continuar pagando uma pessoa para atender ou dizendo que pode usar a inteligência que faz isso de graça com muito mais automação?” Não, então, por isso, que a tendência é a IA aumentar, por que a IA trabalha com o quê? Quando você fala com a IA, ela recebe as informações e aprende com quem você conversa com ela, então a IA vai se desenvolver e, com o desenvolvimento da IA, ela vai conseguir fazer mais coisas do que já faz hoje, como nos bancos que eu falei.
	MECHA-ZEUS (Janaína Sousa): Eu acredito que ele vai aumentar sim os postos de trabalho. Apesar de diminuir os que já exigem o esforço repetitivo ou aniquilar alguns dos postos de trabalho que já existem, ele criará novos postos de trabalho. Então, a pessoa que vai tomar conta, por exemplo, dessa Inteligência Artificial será um novo posto de trabalho a ser criado! Vai haver uma nova criação desses postos e consequentemente serão voltados para outra área, outra área, no caso, do que a pessoa ali estava acostumada, mas será criado no posto de trabalho!

Fonte: Bezerra (2025, p. 160).

A sustentação da tese de Vinícius — de que a IA tende a tornar alguns postos de trabalho escassos — ocorre por meio da apresentação

de justificativas que reforçam sua posição. Para isso, ele utiliza duas estratégias argumentativas fundamentais: (i) exemplificação; (ii) causa e efeito.

A exemplificação ocorre quando ele menciona o setor bancário como um caso concreto que ilustra sua tese. A escolha desse exemplo é estratégica, pois permite à oponente visualizar, de maneira prática, os impactos da IA na redução de empregos. Além disso, a utilização de perguntas retóricas amplia a eficácia argumentativa, levando o público a refletir ativamente sobre o tema e a considerar a validade da tese defendida. Esse tipo de estratégia fortalece a sustentação argumentativa ao mobilizar o pensamento reflexivo de Janaína.

A estratégia de causa e efeito estabelece um encadeamento lógico entre os avanços da IA e a possível substituição de trabalhadores. Essa relação é essencial para dar coerência ao argumento, pois permite ao debatedor demonstrar que a automação não é um fenômeno isolado, mas sim um processo com implicações diretas e previsíveis no mercado de trabalho. Esse tipo de sustentação segue o princípio de que uma argumentação eficaz deve construir conexões plausíveis entre eventos, possibilitando uma análise mais aprofundada da questão.

Por outro lado, Janaína defende a tese de que a IA não levará à escassez de postos de trabalho, mas, ao contrário, contribuirá para a criação de novas oportunidades. Sua sustentação se baseia na argumentação de que a tecnologia tem o potencial de eliminar empregos repetitivos e abrir espaço para funções mais especializadas, especialmente aquelas relacionadas ao gerenciamento da própria ferramenta.

Janaína adota uma postura de negociação ao reconhecer parcialmente a validade de um argumento contrário, porém, ajusta essa concessão para fortalecer seu próprio posicionamento. Ela faz uso do operador “apesar de” para suavizar a objeção e, ao mesmo tempo, reafirmar sua tese. Essa dinâmica pode ser observada na seguinte afirmação: “[...] Apesar de diminuir os que já exigem o esforço repetitivo

ou aniquilar alguns dos postos de trabalho que já existem, ele criará novos postos de trabalho”. Dessa maneira, ela admite os possíveis efeitos negativos do impacto da IA na esfera do trabalho, mas imediatamente contrapõe com uma visão mais otimista, defendendo a criação de novas oportunidades.

Além da negociação, Janaína também emprega a refutação. Esse movimento se dá quando ela contrapõe diretamente o receio expresso pelo outro jogador sobre a substituição em massa de trabalhadores, como pode ser visto em: “[...] Vai haver uma nova criação desses postos e consequentemente serão voltados para outra área, outra área, no caso, do que a pessoa ali estava acostumada, mas será criado no posto de trabalho!”. Ao enfatizar que novas ocupações surgirão e que os trabalhadores têm capacidade de se adaptar às mudanças do mercado, ela enfraquece a tese adversária e reforça sua própria tese.

É relevante destacar que, ao realizar esse movimento de refutação, Janaína recorre a argumentos apresentados no vídeo da carta-confronto (ver Figura 2) do Canal Nerdologia Tech. Nesse vídeo, são explicados dados históricos que demonstram a adaptação da sociedade às transformações do mercado de trabalho (em 1min21s), conferindo a solidificação da sua argumentação. Esse confronto é continuado no momento da réplica, como veremos no Quadro 2.

Quadro 2 – Réplica



APOLOZORD (Vinícius Eliel): Esses novos postos que serão criados vão ter uma pessoa que vai tomar conta da IA, mas, por exemplo, se a gente tinha 10 atendendo, agora a gente vai ter uma pessoa que vai fazer isso. Além disso, com o desenvolvimento da IA, ela vai conseguir tirar, por exemplo, a gente teve, a gente consegue ver agora como é que tá o trânsito na cidade, certo? A gente conseguiu agora o Uber, conseguiu o 99 pop que são ferramentas que a IA está presente, certo? Ela desenvolve essas novas técnicas, mas, ela daqui a um tempo vai conseguir dirigir carros sozinha, ou seja, ela criou novos empregos, mas, daqui a um tempo

quando ela se desenvolver, ela vai retirar esses empregos. Por isso, que eu acredito que a IA, sim, ela vai criar novos postos de trabalho, mas esses postos serão reduzidos a quantidade de pessoas. Se antes a gente tinha mil pessoas trabalhando, com o desenvolvimento, a gente vai ter 50 ou 100.



MECHA-ZEUS (Janaína Sousa): Bom, mas se formos pegar por esse viés, a gente pode fazer a citação da Revolução Industrial, por exemplo, que também teve essa questão do desemprego estrutural, que acontece agora com a inteligência artificial, aconteceu também na época da Revolução Industrial, com a questão da vinda das máquinas muitas pessoas, até mesmo surgiram movimentos contra as máquinas, porque as pessoas ficaram revoltadas achando que ia terminar essa questão e diminuir a questão dos postos de emprego. Mas, não aconteceu isso, ainda continua tendo postos de emprego e pessoas e a necessidade de pessoas especializadas em mexer nessas máquinas. Então, assim como teve essa necessidade também vai ter para a questão da Inteligência Artificial, ainda mais para postos que necessitem desse toque humano: a criatividade, a questão da conversa, que é uma coisa que a inteligência artificial ela não consegue replicar.

Fonte: Bezerra (2025, p. 161-162).

No Quadro 2, observa-se que Vinícius utiliza predominantemente o movimento da refutação para fortalecer sua posição e desestabilizar a negociação previamente estabelecida por Janaína (Quadro 1). Vinícius utiliza esse recurso ao contrastar as revoluções tecnológicas passadas com a atual, enfatizando que a diferença essencial reside na capacidade de a Inteligência Artificial aprender e se adaptar aos interesses contemporâneos. Ao fazer isso, ele contesta a visão otimista de Janaína e sugere que os impactos negativos da automação sobre os empregos humanos serão significativamente mais severos do que em momentos históricos anteriores.

A argumentação de Vinícius também se apoia na estratégia da exemplificação. Ele recorre a perguntas retóricas e menciona serviços como Uber, 99 Pop e carros autônomos para ilustrar seu posicionamento. Ao formular questionamentos implícitos e explicitar exemplos

de setores impactados pelo avanço da IA, ele busca convencer a oponente e a audiência de que o problema da substituição de mão de obra humana não é apenas uma possibilidade futura, já é uma realidade em expansão.

Ademais, ao confrontar a preservação dos empregos e o avanço da IA, a refutação de Vinícius é potencializada ao inserir informações que tornam o argumento mais concreto. Esse movimento é somado ao de sustentação, pois Vinícius utiliza informações extraídas do vídeo do Canal Nerdologia Tech (Figura 2) para embasar sua construção argumentativa acerca da prestação de serviços de empresas como Uber e 99 Pop (em 4min08s). Assim, o jogador apresenta justificativas que consolidam o posicionamento defendida com a incorporação de fontes diversas fortalece a fundamentação do discurso.

Com isso, é possível notar que a refutação operada por Vinícius não apenas busca desqualificar o argumento de Janaína mas também fragilizar a negociação que ela propôs ao introduzir um contraponto mais pessimista. No entanto, ao adotar uma postura mais combativa e reforçar as consequências negativas da IA sobre o emprego, Vinícius dificulta a viabilização de um consenso, tornando o debate mais polarizado e desafiador.

Como consequência, Janaína continua a investir em uma perspectiva mais otimista embora não opte pela polarização. A fala apresentada configura um exemplo de sustentação pois a debatedora reforça sua posição ao trazer justificativas e evidências históricas que sustentam sua opinião sobre os impactos da inteligência artificial na esfera do trabalho. Ao fazer a analogia com a Revolução Industrial, a interlocutora apresenta um exemplo de como, apesar do medo do desemprego estrutural causado pela chegada das máquinas, novas oportunidades de trabalho surgiram, especialmente para aqueles especializados na operação dessas máquinas. Essa linha de raciocínio visa legitimar a ideia de que, apesar da IA ser vista como uma ameaça para o merca-

do de trabalho, ela também pode gerar novas oportunidades e áreas de atuação, de forma semelhante ao que ocorreu no passado.

Além disso, a debatedora apela para a necessidade humana em atividades como a criatividade e a interação, aspectos que a IA não consegue replicar, o que é uma forma de reforçar sua argumentação e legitimar a necessidade de intervenção humana, mesmo em um cenário de automação crescente. Esse tipo de movimento argumentativo fortalece sua posição, pois ao se apoiar em um exemplo histórico bem estabelecido, o debatedor busca mostrar que a história tem mostrado uma tendência de adaptação ao novo contexto tecnológico, o que sugere um futuro de convivência entre humanos e IA, sem a eliminação total de empregos.

Ademais, há também uma implícita negociação com a visão contrária, ao reconhecer as preocupações relacionadas à IA e ao desemprego, mas, ao mesmo tempo, introduz a ideia de que essa evolução tecnológica não necessariamente levará à destruição de empregos, mas sim à transformação deles, exigindo uma adaptação da força de trabalho. Embora a fala de Janaína não inclua uma refutação direta à posição adversária, ela aborda implicitamente uma contestação ao medo do desemprego massivo, ao sinalizar que, ao longo da história, a introdução de novas tecnologias trouxe mudanças no mercado de trabalho, mas não necessariamente de forma prejudicial, como pode ser visto em “[...] Mas, não aconteceu isso, ainda continua tendo postos de emprego e pessoas e a necessidade de pessoas especializadas em mexer nessas máquinas”.

Além disso, ao afirmar que “[...] Então, assim como teve essa necessidade também vai ter para a questão da Inteligência Artificial, ainda mais para postos que necessitem desse toque humano: a criatividade, a questão da conversa, que é uma coisa que a inteligência artificial ela não consegue replicar”, Janaína sustenta a ideia de que a inteligência humana permanece insubstituível em atividades que exigem

o “toque humano”, fazendo uma distinção entre tarefas mecânicas e aquelas que envolvem originalidade e interação. Dessa forma, ela reforça a limitação da IA em reproduzir plenamente essas habilidades, sugerindo que certas profissões, por esse motivo, continuarão a demandar a atuação humana, mesmo diante dos avanços tecnológicos. Essa interação argumentativa continua após Vinícius e Janaína comprarem a tréplica no comércio dos recursos do confronto, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Tréplica

	APOLOZORD (Vinícius Eliel): Sim, a gente teve esse desenvolvimento da Revolução Industrial, mas, por exemplo, a gente, antes, na Revolução Industrial tinha uma máquina que apertava parafuso. É totalmente diferente de uma inteligência que hoje consegue fazer tudo, que consegue aprender com os erros, aprender com o que é dito. Então, é um pensamento novo e diferente, é um novo momento que a gente está. E foi como eu tinha citado antes, a IA evolui criando formas de trabalho mantendo, mas, depois de um tempo, ela vai evoluir mais ainda, retirando essas formas de trabalho, ou seja, na Revolução Industrial a gente teve o primeiro desenvolvimento, em que a gente perdeu algumas partes dos empregos. Essa nova revolução que a gente está tendo agora com a IA vai retirar o fim dos empregos que ainda sobraram e que resistiram à Revolução.
	MECHA-ZEUS (Janaína Sousa): Apesar disso, eu acredito que tem que levar em conta os futuros cargos que podem ser criados e que a gente ainda nem tem tanta noção assim ou visão do futuro, devido a pouca discussão que se há na sociedade sobre esse tema. Como, por exemplo, quem é que iria pensar, por exemplo, na época da Revolução Industrial, que hoje em dia, sim, teria tantas pessoas no cargo de programador? Quem pensaria que teria a criação desse cargo? Então, dessa mesma maneira poderia haver criação de novos cargos e de novos postos de trabalho dentro dessa questão da Inteligência Artificial, que usa a inteligência artificial. Não necessariamente só nele, mas em outras áreas também que seriam afetadas pela inteligência artificial.

Fonte: Bezerra (2025, p. 164).

Como podemos observar no Quadro 3, a argumentação desenvolvida por Vinícius configura refutação, ao contestar diretamente a comparação feita por sua oponente entre a Revolução Industrial e a atual revolução tecnológica. Refutando essa analogia, Vinícius reflete sobre as diferenças significativas entre os contextos históricos e tecnológicos, o que fortalece sua posição e enfraquece a argumentação da oponente. Sua crítica ao uso da IA no mercado de trabalho destaca a complexidade e os riscos associados à sua adoção em larga escala, como a eliminação de empregos que, até então, pareciam seguros.

Além disso, Vinícius refuta a visão de sua oponente e apresenta uma sustentação convincente para sua posição, destacando a capacidade única da IA de aprender e se adaptar, o que permite que ela execute uma ampla gama de tarefas antes exclusivas dos seres humanos. Esse movimento argumentativo reforça sua preocupação com os impactos sociais e econômicos da IA alertando para o risco de uma transformação mais ampla e destrutiva no mercado de trabalho. Ao fazer isso, ele contesta o argumento da oponente, além de adicionar uma outra camada de análise crítica à discussão, sugerindo que a atual revolução tecnológica pode ser mais desafiadora do que a anterior.

Já Janaína, ao interagir na tréplica, se apropria do movimento de negociação. Ao começar sua fala com o operador argumentativo “apesar disso”, ela reconhece as preocupações de Vinícius, admitindo que a IA pode de fato substituir certos tipos de trabalho, no entanto, rapidamente propõe uma alternativa para reforçar sua visão otimista. A jogadora sugere que, assim como a Revolução Industrial gerou novos empregos e profissões, a IA também pode criar oportunidades de trabalho que ainda nem conseguimos prever. Ao utilizar perguntas retóricas (“[...] quem é que iria pensar, por exemplo, na época da Revolução Industrial, que hoje em dia, sim, teria tantas pessoas no cargo de programador? Quem pensaria que teria a criação desse cargo?”), Janaína sustenta sua argumentação e negocia o posicionamento de Vinícius, mostrando que, embora existam riscos, as transformações tecnoló-

gicas também abrem portas para novas áreas e funções no mercado de trabalho.

Janaína ainda reforça sua posição ao fazer uma sustentação da sua tese, destacando a capacidade humana de se adaptar às mudanças e enfatizando a importância de uma abordagem que aceite a inovação como parte do processo de evolução social e econômica. Sua argumentação sugere que, em vez de focar nos aspectos negativos da IA, é mais produtivo ver a transformação tecnológica como uma oportunidade para reconstruir o mercado de trabalho de maneira mais inclusiva e justa, criando novas profissões e oportunidades que antes pareciam inimagináveis.

Em uma visão holística, a interação argumentativa desenvolvida entre esses jogadores constrói um complexo processo dialógico e responsivo (Bakhtin, 2010; 2011). Vinícius, ao problematizar a suposta linearidade do progresso técnico, desconstrói a aparência imediata da transformação positiva que pode ser promovida pela IA trazendo à tona preocupações mais profundas sobre o futuro do trabalho e a estrutura social. Sua abordagem reflete um compromisso ético com a transformação da realidade, alertando sobre os riscos de uma revolução tecnológica desenfreada. Janaína, por sua vez, adota uma perspectiva mais otimista, ancorando-se na história para refletir sobre os processos de mudança e adaptação. Sua argumentação combina uma análise racional das transformações passadas com um olhar propositivo para o futuro, defendendo a coexistência positiva entre a IA e o trabalho humano. Nessa perspectiva, podemos visualizar o desenvolvimento de um olhar comprometido com a adaptabilidade social, compreendendo o confronto de ideias e a linguagem como forças transformadoras na construção de outras possibilidades.

Nesse confronto, a dialogicidade emerge como base estruturante. A interação argumentativa só é possível porque há o embate entre as perspectivas de Vinícius e Janaína, e isso não se reduz a uma

mera oposição de argumentos. Trata-se de um espaço de interlocução em que as vozes se entrelaçam, retomando e ressignificando as posições do outro. Esse confronto dialógico, além de reforçar a escuta ativa e o reconhecimento da alteridade (Padilla, 2020), também promove uma construção colaborativa do conhecimento, na qual o próprio ato de argumentar se torna um processo de aprendizado e de transformação.

A dialogicidade, que encontra ressonância na pedagogia freiriana (Freire, 1974), concebe a educação como um espaço de construção coletiva do saber, e é isso que ocorre no confronto argumentativo entre Vinícius e Janaína. Observamos um compromisso com a criação de sentidos compartilhados, essenciais para a compreensão e o enfrentamento dos desafios complexos da era digital, para os quais ainda não temos respostas fechadas. Apenas hipóteses a serem confirmadas.

Assim, a interação argumentativa entre esses dois jogadores tanto amplia o debate sobre os impactos da IA no trabalho quanto exemplifica uma prática argumentativa crítica e transformadora. Logo, esse confronto ilustra a potência da argumentação como um meio para a construção de uma educação mais humanizadora e voltada para a transformação social.

Como resultado desse confronto, seguindo as regras do jogo CriAÇÃO, a escolha do vencedor da partida ocorre de maneira democrática: os jogadores que não estão diretamente envolvidos na interação argumentativa votam naquele que, em sua percepção, apresentou os argumentos mais sólidos para defender a tese. Nesse caso, Vinícius foi o vencedor.

A análise da interação argumentativa desenvolvida na fase “momento confronto” da partida do jogo CriAÇÃO que selecionamos para este capítulo nos mostrou a recorrência da sustentação, da negociação e da refutação. Esses movimentos permeiam toda essa interação argumentativa, influenciando a dinâmica da partida e as estratégias usadas

pelos jogadores. Isso posto, analisados os Quadros 1, 2 e 3, sistematizamos, no Quadro 4, esses movimentos argumentativos recorrentes e seus respectivos objetivos.

Quadro 4 – Movimentos argumentativos recorrentes na partida analisada

Movimento argumentativo	Objetivo na partida analisada
Sustentação	Desenvolver a habilidade de articular razões e conclusões utilizando operadores e estratégias argumentativas, conforme consta na fala de Vinícius no confronto inicial: “Eu acredito que sim, que vai tornar, e que isso é algo que já vem acontecendo nos dias de hoje. A gente pode citar o exemplo dos bancos, que hoje usam poucos funcionários para o suporte técnico de suas empresas nos celulares, ou, em muitas vezes, a gente deixa de conversar com humanos para conversar com IAs, por exemplo”.
Negociação	Incentivar o uso de um discurso ético durante a interação, a fim de desenvolver formulação de concessões, como pode ser ilustrado na tréplica de Janaína: “Apesar disso, eu acredito que tem que se levar em conta os futuros cargos que podem ser criados e que a gente ainda nem tem tanta noção assim ou visão do futuro, devido a pouca discussão que se há na sociedade sobre esse tema”.
Refutação	Estimular a análise crítica de argumentos e o consequente desenvolvimento e articulação de estratégias de contestação, tal como pode ser visto na tréplica de Vinícius: “Sim, a gente teve esse desenvolvimento da Revolução Industrial, mas, por exemplo, a gente, antes, na Revolução Industrial, tinha uma máquina que apertava parafuso. É totalmente diferente de uma inteligência que hoje consegue fazer tudo, que consegue aprender com os erros, aprender com o que é dito. Então, é um pensamento novo e diferente, é um novo momento que a gente está”.

Fonte: Elaboração dos autores.

Como podemos observar no Quadro 4, os movimentos argumentativos explicitados foram mobilizados para analisar criticamente as complexas relações entre inteligência artificial, mercado de trabalho e empregabilidade humana. Vinícius, ao recorrer à sustentação, constrói uma visão preocupante sobre o futuro do emprego humano diante da crescente adoção da IA enfatizando a substituição de trabalhadores por sistemas automatizados. Janaína, por sua vez, adota uma postura de negociação, ponderando sobre os impactos dessa transformação e sugerindo que novas oportunidades de trabalho podem emergir à medida que a sociedade se adapta às mudanças tecnológicas. A refutação se torna essencial nesse confronto, permitindo que Vinícius conteste a visão otimista de Janaína, argumentando que o avanço da IA representa um paradigma em emergência, distinto de revoluções tecnológicas anteriores, por sua capacidade de aprendizado e autonomia. Para fazerem isso, os jogadores precisaram fazer uso de diferentes movimentos argumentativos que contribuíram para a construção e a contraposição de posicionamentos sobre a influência da IA no mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacados os movimentos argumentativos e seus objetivos, podemos afirmar também que os dados sinalizam o potencial do jogo CriaÇÃO para a promoção de interações argumentativas que favoreçam a construção de práticas argumentativas críticas e reflexivas e estimulem a análise de diferentes posicionamentos sobre questões atuais para as quais ainda não há consenso. Com efeito, o jogo CriaÇÃO se apresenta como um recurso educacional capaz de engajar os participantes em confrontos que promovam o aprimoramento da CG7 e das habilidades a elas relacionadas em contextos educacionais e para além deles.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; TINOCO, Glícia. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**. Fortaleza, v. 9, n. 1, p.18-35, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, Aline, AZEVEDO, Glícia, SILVA, Francisco. “CriAÇÃO” Aprende-se a argumentar jogando? **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus, v. 24, n. 2, p. 144-162.

BEZERRA, Aline. **Do confronto à CriAÇÃO**: aprende-se a argumentar jogando. 2025. 170f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design**. Berlim: Springer, 2015.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GEE, Paul. **Bons vídeojogos + boa aprendizagem**: coletânea de ensaios sobre os vídeojogos, a aprendizagem e a literacia. Portugal: Pedago, 2010.

GEE, Paul. **What videogames have to teach us about learning and literacy**. New York: Malgrave Macmillan, 2003.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A interação argumentativa**. Coimbra: Grácio, 2010.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Ensinar a argumentar ou convidar ao confronto com a incerteza**. Coimbra: Grácio, 2022.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 16-34.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, Angela; DE GRANDE, Paula. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: Desenhos Transdisciplinares, Éticos e Críticos de Pesquisa. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan./jun. 2015.

LEITÃO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007.

LEFFA, Vilson. Gamificação no ensino de línguas. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1-14. 2020.

PADILLA, Constanza. Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridade. **Revista Iberoamericana de Argumentación**. Madrid, v. 20, p. 7-20, 2020.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**. São Paulo: Parábola, 2008.

PRENSKY, Marc. “Não me atrapalhe, mãe – Eu estou aprendendo!”. Como os *videogames* estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar! São Paulo: Phorte, 2010.

TINOCO, Glícia. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

6.

INTERAÇÃO ARGUMENTATIVA NO PODCAST PL DAS FAKE NEWS INTERACCIÓN ARGUMENTATIVA EN EL “PODCAST FAKE NEWS”

*Débora Praxedes
Luciana Vieira Rocha*



<https://youtu.be/JNG78SItp5A>

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade contemporânea é marcada por uma intensa polarização ideológica e por um fluxo constante e desordenado de informações. A rápida disseminação de conteúdos, impulsionada pelo avanço

das tecnologias digitais e das redes sociais, embora ampliem o acesso à informação, também viabilizam a disseminação de notícias falsas, alimentando conflitos e aprofundando divisões. Nesse contexto, debates sobre questões globais que afetam a sociedade tornam-se cada vez mais acirrados, dificultando o diálogo entre perspectivas opostas. Diante desse cenário, o desenvolvimento de uma leitura crítica, que permita interpretar informações de forma reflexiva, identificar vieses e embasar posicionamentos com argumentos sólidos, revela-se essencial para a construção de interações com mais plausibilidade.

As interações presentes nas práticas sociais também se manifestam nos *podcasts* argumentativos, objeto de análise deste capítulo. Essa prática argumentativa não se limita a uma mera exposição lógica e racional de ideias nem se restringe a uma disputa de opiniões. Pelo contrário, ela abrange a complexidade de um ato comunicativo em que pontos de vista divergentes são apresentados, refutados e, em alguns casos, até negociados, enriquecendo a interação e ampliando a construção do conhecimento em debate. Logo, essa complexidade da argumentação é vista em suas múltiplas dimensões, considerando todo o processo, desde o planejamento e a produção até a edição e a circulação do *podcast* argumentativo.

Desse modo, para este capítulo, selecionamos um episódio publicado no *podcast* ArgumentAÇÃO para EmancipAÇÃO no *Spotify*, com o objetivo de analisar a interação argumentativa no episódio “O PL das *fake news* é (in)constitucional?”. Esse recorte analítico faz parte dos dados de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento¹.

Vale salientar que essa produção argumentativa foi desenvolvida numa oficina de multiletramentos, com estudantes de 9º ano de uma escola pública, orientados pela professora-pesquisadora e pelo professor regente da turma. Os participantes dessa oficina decidiram discutir sobre um perigo virtual, dentre vários outros presentes na sociedade contemporânea: as *fake news*. Ainda de forma mais específica, os estu-

1 O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte aprovou a realização dessa pesquisa por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 67949723.7.0000.5537, de maio de 2023.

dantes, ao refletirem sobre essa problemática, decidiram discutir sobre o Projeto de Lei das *Fake News*.

Esse Projeto de Lei, oficialmente conhecido como o PL 2630/2020, busca estabelecer regras para combater a disseminação de desinformação nas plataformas digitais no Brasil. O objetivo, de acordo com o projeto, é reduzir os impactos negativos das *fake news* na sociedade, a fim de garantir um ambiente digital mais seguro e confiável. No entanto, o PL gera debates acalorados, pois alguns veem o projeto como um risco à liberdade de expressão, enquanto outros pensam na essencialidade dessa lei para proteção da democracia. Em vista disso, como recorte temático, os estudantes começaram a colocar em questão a constitucionalidade ou não desse PL.

Nesse cenário de divergência, os participantes planejaram, produziram, editaram e publicaram o episódio em que responderam a esse questionamento muito atual nas mídias sociais. Do processo que culminou nesse episódio, realizamos uma análise fundamentada na Linguística Aplicada, nos estudos de letramento de vertente socio-cultural, na Pedagogia dos Multiletramentos, nos estudos sobre o ensino de argumentação interacional e nos que tratam da argumentação como prática social.

Estruturalmente, este capítulo está dividido em seis seções. Nesta primeira, apresentamos, sucintamente, algumas considerações iniciais sobre o trabalho desenvolvido para produção de um *podcast* argumentativo. Na segunda, discorremos sobre os conceitos centrais que fundamentam a análise da interação argumentativa no *podcast* selecionado e das etapas de construção desse produto. Na terceira, explicitamos os procedimentos metodológicos. Na quarta, procedemos à análise do *corpus* selecionado para este capítulo. Na quinta, tecemos as considerações finais, destacando elementos decorrentes desse processo que gerou um produto autoral; e, por fim, evidenciamos as referências citadas ao longo deste capítulo.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Os estudos de letramento de vertente sociocultural, desenvolvidos dentro da Linguística Aplicada há mais de vinte anos, vêm desenvolvendo pesquisas que oferecem subsídios para a compreensão de que a leitura, a escrita e a oralidade são práticas sociais que se desenvolvem em contextos reais de produção e de circulação, que incluem e também extrapolam a esfera escolar (Kleiman, 1995). Desses estudos, que estabelecem um produtivo diálogo com a pedagogia de multiletramentos, elencamos alguns conceitos: o de oficina de letramento e o de oficina de multiletramentos.

O primeiro deles é desenvolvido por Santos-Marques e Kleiman (2019). Segundo essas autoras, “[...] oficina de letramento é um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas” (Santos-Marques; Kleiman, 2019, p. 25) que envolvem leitura, escrita e fala. Assim, as ações de linguagens são concretizadas mediante gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos.

O segundo tem como base a concepção já mencionada e a coloca em diálogo com a perspectiva teórica da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000). Com isso, almeja contemplar práticas contemporâneas de linguagem que são desenvolvidas em meio à integração de diferentes semioses e, assim, evidenciar a multiculturalidade de que elas se constituem.

Compreendemos que, para a análise do processo de produção e da materialidade do episódio de *podcast* selecionado, o conceito de “oficina de multiletramentos” (Silva, 2023) é mais condizente. Nesse conceito, a inserção do prefixo “multi” e a pluralização do substantivo “letramentos” evidenciam a diversidade MULTImodal, MULTIcultural, MULTIssemiótica e MULTImidiática das práticas para as quais daremos destaque.

Nesse mesmo alinhamento, Praxedes, Azevedo e Albuquerque (2024) analisam o processo de construção de um episódio de *podcast* com o uso da IA via oficina de multiletramentos e afirmam que o tra-

balho com oficina de multiletramentos “[...] oferece maior visibilidade às práticas de linguagem exigidas na cultura digital” (Praxedes; Azevedo; Albuquerque, 2024, p. 144) e ainda subsidia a expansão do olhar analítico dos agentes que atuam nessa oficina para o uso das tecnologias digitais.

Esses dois conceitos, que estão dentro da perspectiva sociocultural dos estudos de letramento, dialogam com o ensino de argumentação como prática social, visto que têm em comum a vivência das práticas sociais. Não há uma simulação das práticas escolares, e sim a concretização de ações que incentivam a interação, a reflexão, a promoção do pensamento crítico a partir de práticas vivenciadas.

Esse diálogo é trabalhado em Azevedo e Tinoco (2019), ao tratarem da abordagem do ensino de argumentação como prática social. Segundo essas autoras, essa abordagem parte de situações concretas do cotidiano nas quais os sujeitos estão inseridos e precisam se posicionar diante de uma contenda, considerando não apenas o ambiente escolar, como também diferentes aspectos que compõem a vida em sociedade: questões econômicas, políticas, legais e dinâmicas de poder. Esses contextos criam oportunidades para a reflexão crítica e o posicionamento argumentativo, fundamentais para a formação cidadã.

É esse foco na prática social que nos permite associar a perspectiva sociocultural dos estudos do letramento aos estudos de argumentação interacional (Grácio, 2016). Em vista disso, a experiência vivencial dos alunos é priorizada no ensino de argumentação como prática social. Entende-se que as práticas de linguagens consideram a reflexão e o pensamento crítico sobre os mais diversos problemas sociais. Além disso, as ações promovem transformações sociais no processo de ensino-aprendizagem que vai além de uma sala de aula. Dentro desse alinhamento teórico, neste capítulo, faremos uso dos conceitos: situação argumentativa e interação argumentativa.

A situação argumentativa pode ser definida como um episódio de interação social no qual as pessoas adotam um comportamento particular, reconhecendo-se no papel de argumentadoras. Conforme Lima

(2019), baseando-se nos estudos de Plantin (2008) e de Breton (2005), o conceito de argumentação envolve a presença de diferentes pontos de vista, manifestando-se em variados contextos — como na vida pessoal, na esfera pública ou no ambiente profissional —, nos quais o confronto entre perspectivas opostas sobre uma mesma questão se torna um elemento constitutivo do processo argumentativo. Assim, o enfrentamento desses contextos de argumentação contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e intervir em debates que permeiam a sociedade contemporânea, promovendo não apenas o diálogo, mas também a reflexão ética diante das diversas questões que surgem no cotidiano.

É a partir dessa reflexão que surge a interação argumentativa. Ela emerge do confronto a partir de um assunto que é posto em questão. Nesse tipo de interação, destaca-se a oposição de pontos de vista sobre uma questão específica. É nessa conjuntura que se compreende a importância da argumentação para o desenvolvimento do raciocínio lógico, crítico, criativo e ético, dentro e fora do contexto escolar.

Ademais, acrescentamos que, para vivenciar a argumentação plenamente, o confronto de pontos de vista torna-se indispensável, uma vez que, na interação entre diferentes posicionamentos, gera-se o confronto de perspectivas, desafiando os estudantes a exporem seu ponto de vista, contestando argumentos contrários e/ou negociando consensos a partir de assuntos que foram postos em questão. Para isso, mais três conceitos são evidenciados: a) assunto; b) assunto em questão; c) perspectiva.

A noção de “assunto”, para Grácio (2016, p. 43), é uma unidade central da análise das interações argumentativas, além de ser algo “situacional e referenciado” que “[...] suscita posicionamentos e perspectivas”. Para Azevedo *et al.* (2023), o assunto deve ser escolhido democraticamente, a partir da vida em sociedade, e pode ser tematizado ao ser colocado em questão. Por isso que o assunto, a partir dessa visão, é tanto um polarizador quanto um organizador da interação, que coloca em cena pontos de vista divergentes em uma situação argumentativa, seja ela oral, escrita, multimodal.

Sobre o conceito “assunto em questão”, é importante frisar que ele pressupõe a existência de posições contrárias em relação a um tema que acolhe enfoques distintos. É justamente a existência de posicionamentos opostos que faz emergir a interação argumentativa.

Quanto à “perspectiva”, ela surge da organização dos argumentos que serão fundamentados. Cada perspectivação indica um ponto de vista sobre o que está em discussão. Por meio da comunicação, conforme afirma Azevedo *et al.* (2023), temos a capacidade de convencer um público amplo, incentivando-o a interpretar a realidade para, depois, surgirem novas perspectivas para a compreensão do que está sendo discutido.

Esses três conceitos nos subsidiam a analisar, conforme Grácio (2022), as incertezas provocadas pelos confrontos de pontos de vista. Essas incertezas não só desafiam os estudantes a se posicionarem criticamente, mas também a se prepararem para agir no mundo sob olhar ético e crítico frente a diversas situações sociais.

De fato, ao vivenciarmos eventos de confronto de ideias e adotarmos papéis argumentativos diante de uma contenda, somos desafiados a analisar informações, a construir argumentos sólidos, a propor soluções (ou a negociar uma alternativa) para problemas sociais complexos, conforme buscaremos comprovar na seção de análise do *podcast* sobre a PL das *fake news*. Antes, porém, é necessário contextualizar essa produção.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O episódio do *podcast* “O PL das Fake News é (in)constitucional?” foi desenvolvido em uma oficina de multiletramentos que se dividiu em 6 eventos de letramento². Neles, foram realizadas as 4 etapas da oficina: i) planejamento; ii) produção; iii) edição; iv) circulação. Em cada

2 Cada oficina de multiletramentos pode incorporar um ou mais eventos de letramento. Esse conceito, consoante Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 8), corresponde aos “episódios observáveis” que, segundo Street (2014), se destacam pela essencialidade dos traços visíveis em que a escrita ocupa um lugar de destaque. Logo, podemos dizer que cada evento é único: tem data, horário, local, participantes e pode ser registrado. Em cada evento, são atualizadas diferentes práticas de multiletramentos.

uma dessas etapas, diversas atividades foram desenvolvidas, conforme consta no Quadro 1.

Quadro 1 – Oficina de multiletramentos

Etapa	Evento	Atividades
Planejamento	05/09/24	Leitura e reflexão sobre o assunto
		Discussão sobre o assunto em questão
		Compreensão do processo de produção do <i>podcast</i>
Produção	12/09/24	Produção escrita de um roteiro (versão inicial)
	19/09/24	Correção de aspectos linguístico-textuais do roteiro com o uso da ferramenta “revisão” do word
		Leitura coletiva para a avaliação da qualidade do conteúdo do roteiro
		Reescrita colaborativa do roteiro, considerando a avaliação da qualidade do conteúdo do roteiro e de seus aspectos linguístico-textuais
	17/10/24	Produção do áudio: leitura expressiva, ensaio, gravação
Edição	18/10/24	Edição dos episódios do <i>podcast</i> na plataforma <i>Spotify for podcasters</i>
Circulação	21/10/24	Compartilhamento do episódio de <i>podcast</i> no canal da turma no <i>Spotify</i>
		Interação com o público
		Leitura dos comentários dos ouvintes e produção de respostas

Fonte: elaboração própria.

Na etapa de planejamento, foi desenvolvido apenas um evento de letramento. Nele, os estudantes refletiram sobre o assunto escolhido democraticamente pela equipe: *fake news*. Dada a amplitude desse tema, foi observada a necessidade de se chegar a um recorte temáti-

co. Após leituras compartilhadas de textos de circulação em diferentes mídias sociais, os estudantes chegaram a um assunto em questão: “o PL das *Fake News* é (in)constitucional?”. Considerando as diferentes perspectivas que surgiram a partir da tematização desse assunto, os estudantes começaram a refletir sobre o controverso PL n. 2630/2020³.

Na etapa de produção, foram desenvolvidos três eventos de letramento. Primeiro, depois da definição do assunto posto em questão, os estudantes começaram a escrever a versão inicial de um roteiro para o *podcast* ArgumentAÇÃO para EmancipAÇÃO. Seguindo os movimentos retóricos do gênero discursivo “roteiro para *podcast*”, trabalhado em sala de aula, e as discussões sobre o assunto em questão, os discentes organizaram seu dizer a partir das seguintes seções: (i) fala de abertura; (ii) contextualização e apresentação da polêmica; (iii) apresentador/*podcaster*: reintrodução da pauta e direcionamento da polêmica aos convidados; (iv) convidados: opinião resumida e apresentação da tese; (v) aprofundamento da argumentação: opinião argumentada de forma mais aprofundada para cada convidado; (vi) fechamento com ratificação do raciocínio empreendido; (vii) fala de encerramento e despedida.

No segundo evento, ainda na etapa de produção, o roteiro passou por uma correção feita pelos professores, com o uso das ferramentas de revisão do *Google Docs*. Em caixas de comentários, os docentes deixaram observações para a reescrita desse roteiro do *podcast*. Nesse evento, também foi feita uma leitura coletiva desse texto e dos comen-

3 O PL 2630/2020, que sugere instituir a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet, atualmente, está com tramitação encerrada e com destino final na coordenação de arquivo, remetida à Câmara dos Deputados, desde 30 de março de 2022. Porém, como última ação legislativa, no dia 25 de abril de 2023, foi aprovado, em Plenário um requerimento solicitando, com urgência, a apreciação desse PL. As últimas notícias relacionadas a esse projeto revelam que a Câmara dos Deputados traz à tona a discussão sobre a priorização da segurança pública e as regras para o ambiente digital em 12 de fevereiro de 2025. Nesse “pacote”, o governo quer trazer à tona novamente o debate sobre o PL das *Fake News*. Fonte: <https://www.camara.leg.br/noticias/1133086-GOVERNO-PRIORIZA-SEGURANCA-PUBLICA,-REFORMA-DA-REND-E-REGRAS-PARA-O-AMBIENTE-DIGITAL>. Acesso em: 23 mar. 2025.

tários a ele vinculados. A partir daí, os alunos reescreveram o roteiro colaborativamente em sala de aula: por meio de um *datashow*, os professores compartilharam a tela do documento no quadro da sala e todos passaram a contribuir nesse processo de aprimoramento do texto para chegarem a uma 2ª versão. Feita essa atividade, eles ainda fizeram outra reescrita, fora da sala de aula, até chegarem à versão final.

No terceiro evento, finalizando a etapa de produção, os estudantes partiram para o processo de gravação, edição e publicação de *podcasts*. Na gravação, eles usaram a plataforma *Spotify for podcasters* (agora chamada de *Spotify for creators*⁴). Lá, praticaram uma leitura expressiva, ensaiaram e gravaram seus posicionamentos sobre a constitucionalidade ou não do PL das *Fake News*.

Na etapa de edição, também foi utilizado o *Spotify for podcasters*. Nessa plataforma dinâmica, intuitiva e de uso simplificado, os estudantes não só puderam gravar os áudios, como editaram o episódio, cortando trechos desnecessários, adicionando efeitos sonoros de transição e até “subindo” os áudios para futuro compartilhamento.

Na etapa de circulação, foram realizadas três atividades. A primeira foi o compartilhamento do episódio⁵. Uma vez editado, o áudio foi publicado no canal da turma no *Spotify* e compartilhado com a comunidade escolar pelos grupos de *WhatsApp* e no perfil do *Instagram* da turma. A partir daí, uma segunda atividade foi desenvolvi-

da: os estudantes passaram a ter uma interação com o público que foi além da sala de aula e da escola. Por fim, em uma terceira e última atividade da etapa de circulação, os participantes faziam a leitura dos co-



Episódio PL das fake news é inconstitucional?
Podcast ArgumentAÇÃO para
EmancipAÇÃO no SPOTIFY

4 Link de acesso à *Spotify for Creators*: <https://creators.spotify.com/>. Acesso em: 23 mar.25.

5 Link de acesso para o *podcast* ArgumentAÇÃO para EmancipAÇÃO e para o episódio “O PL das fake news é (in)constitucional?”. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/306oOCmwMsonXtWqAwuVOU>. Acesso em: 23 mar.25.

mentários dos ouvintes e produziam respostas aos comentários feitos pelos ouvintes, além das respostas na enquete.

A participação dos estudantes em todas essas etapas favorece a ressignificação de dois conceitos-centrais. O primeiro é o entendimento de que “produção textual” se vincula a textos orais, escritos, multimodais (e, assim, não mais a restringem à escrita). A segunda é a própria concepção de que essa produção se associa a um processo colaborativo que, continuamente, vai sendo aprimorado. Não se trata, portanto, de um produto acabado para o qual o professor precisa atribuir uma nota. A produção é feita para circular socialmente, e isso exige dos autores a dedicação a versões de aprimoramento do dizer até que consigam chegar a um produto que possa extrapolar os limites da sala de aula.

Dito isso, para este capítulo, selecionamos a atividade de produção do roteiro de *podcast*, que consta na etapa de produção, e a publicação do episódio no *Spotify*, que se apresenta na etapa de circulação para analisarmos a interação argumentativa constitutiva nesses dados.

INTERAÇÃO ARGUMENTATIVA NO EPISÓDIO DE PODCAST

A produção do roteiro do episódio de *podcast* em análise, conforme vimos na seção anterior, requereu o trabalho colaborativo dos estudantes. Definidos o assunto (*Fake News*), o recorte temático (PL das *Fake News*), o assunto em questão (o PL das *Fake News* é inconstitucional?) e as perspectivas sobre o que foi posto em questão (“Sim, o PL das *Fake News* é inconstitucional” e “Não, o PL das *Fake News* não é inconstitucional”), passemos à análise do roteiro, observando três elementos específicos: (i) os pontos de vista divergentes; (ii) os argumentos de cada tese; (iii) a negociação.

A partir das duas perspectivas já mencionadas, a divergência de pontos de vista gera a interação argumentativa, como vemos no Quadro 2, que traz um trecho do episódio do *podcast* em análise.

Quadro 2 – Apresentação dos pontos de vista

(Apresentador) – Agora, passo a fala aos convidados para que eles possam dar suas respectivas opiniões sobre o assunto. Façam uma breve apresentação e exponham o ponto de vista de vocês sobre a polêmica: O PL DAS *FAKE NEWS* É (IN)CONSTITUCIONAL?

(Convidado 1) – [...] o meu ponto de vista sobre o assunto é que: sim, o PL das *fake news* é constitucional, pois ele visa combater a propagação da desinformação, que representa uma ameaça à democracia.

(Convidado 2) – [...] já começo a minha fala discordando de você [...], pois eu acredito que o PL das *fake news* pode ir além do combate à desinformação, ele pode restringir a liberdade de expressão ao impor regras rígidas de moderação e remoção de conteúdo, assim tendo o risco de censura.

Fonte: elaboração própria.

Na interação argumentativa encontrada no Quadro 2, a apresentação inicial dos pontos de vista dos estudantes já evidencia a formulação de teses que se opõem. O convidado 1 (a favor do PL das *Fake News*), na construção do seu ponto de vista inicial sobre o assunto que foi posto em questão, mostra que esse PL precisa existir, visto que ele “visa combater a propagação da desinformação, que representa uma ameaça à democracia”. O convidado 2 (contra o PL das *Fake News*), por sua vez, apresenta uma tese oposta, que se fundamenta em um receio sobre esse projeto. Em suas palavras: “eu acredito que o PL das *Fake News* pode ir além do combate à desinformação, ele pode restringir a liberdade de expressão ao impor regras rígidas de moderação e remoção de conteúdo, assim tendo o risco de censura”.

Sob a ótica da plausibilidade, a discussão entre esses dois pontos de vista que apresentam, de um lado, o combate à desinformação e, do outro, a preocupação com a restrição à liberdade de expressão envolve uma avaliação equilibrada dos argumentos. A necessidade de proteção dos cidadãos contra as informações falsas é uma preocu-

pação legítima, visto que temos a necessidade urgente de combater a desinformação e proteger a sociedade. No entanto, isso deve ser equilibrado para garantir que a liberdade de expressão não seja comprometida. Afinal, o que está sendo evidenciado, na visão do convidado 2, é o “risco de censura”.

Vivenciar esse evento em que há a divergência de pontos de vista sobre um mesmo assunto em questão pode suscitar uma maior reflexão entre os debatedores. Isso se justifica porque, uma vez confrontados com uma perspectiva diferente da que defendem, precisam ouvir com atenção o outro para ponderar a razoabilidade (ou a fragilidade) do ponto de vista do outro. Feita a apresentação dos pontos de vista divergentes, é necessário desenvolver argumentos que os sustentem. Vejamos como isso foi feito no excerto que consta no Quadro 3.

Quadro 3 – Construção dos argumentos de cada tese

(Convidado 1)- Bom, eu penso que estas ‘regras rígidas’ ou algo assim não seja um mal a ser temido, a não ser que você esteja transmitindo uma informação falsa. A constituição, mais precisamente no art. 5º, inciso XXXIII, estabelece que é fundamental garantir informações precisas. Portanto, o projeto de lei é um mecanismo que serve para impedir que as informações falsas se espalhem para que as mesmas não sejam um problema ao processo democrático.

(Apresentador) – Ok! Entendido [...]! O problema das *fake news* está cada vez mais complicado de se resolver ou, pelo menos, ser amenizado. E agora, [...], o que você me diz?

(Convidado 2) – Claro, a falta de clareza na definição de “*fake news*” no projeto de lei pode levar a interpretações subjetivas e arbitrárias na aplicação da lei, o que contradiz o princípio da legalidade previsto na Constituição, que exige leis claras e precisas.

(Convidado 1) – Certo. Mas eu penso que este problema não seja tão relevante, tendo em vista que seja feito pelo governo e terá uma grande supervisão. Eu acredito que o PL seja muito útil, pois, de acordo com o artigo “*Fake news* e hesitação vacinal no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil”, publicado na revista *Ciência & Saúde Coletiva*, que “foi observada uma circulação

em escala de notícias falsas sobre vacinas, diretamente relacionada à polarização política brasileira”. No artigo, os autores concluem que as *fake news* colaboraram para desestimular a adesão de parcelas da população brasileira às campanhas de isolamento social e de vacinação, por exemplo. Se tivesse a lei, isso já poderia ter sido evitado.

Fonte: elaboração própria.

No Quadro 3, que apresenta a construção dos argumentos dos convidados, observamos a incorporação de diferentes estratégias para sustentar suas respectivas posições. O Convidado 1 inicia sua argumentação recorrendo à Constituição Federal, especificamente ao artigo 5º, inciso XXXIII, para afirmar que o PL das *Fake News* está em conformidade com a Lei Magna do Brasil. Esse recurso confere legitimidade ao PL, ao associá-lo à necessidade de garantir informações precisas e impedir a disseminação de desinformação, protegendo, assim, os cidadãos brasileiros e o próprio processo democrático.

Ao mencionar a lei mais importante do País, o Convidado 1 procura, de certa forma, “encerrar” a discussão ao sugerir que esse PL já encontra respaldo jurídico sólido. Além disso, reforça sua posição ao recorrer a um artigo científico da revista “Ciência & Saúde Coletiva”, que evidencia o impacto negativo das *fake news* no contexto da pandemia da COVID-19. O uso desse dado empírico amplia a credibilidade do argumento, demonstrando que a disseminação de notícias falsas pode fragilizar campanhas públicas essenciais, como as de vacinação, e, portanto, a aprovação do PL é fundamental para evitar danos sociais e até mesmo mortes.

Atento a essa manobra, o Convidado 2 contra-argumenta, recorrendo também à Constituição Federal, mas para sustentar uma posição contrária à do primeiro convidado. Seu argumento se baseia no princípio da legalidade, que exige que as leis sejam claras e precisas. Dessa forma, ele aponta a falta de clareza na definição de *fake news* dentro do PL como um fator problemático, pois poderia abrir margem para

interpretações subjetivas e arbitrárias, comprometendo sua aplicação justa e eficaz. Esse argumento funciona como uma refutação direta à posição do Convidado 1, destacando que, apesar da importância de combater as *fake news*, o PL, em sua forma atual, pode gerar possíveis distorções interpretativas, o que fere a própria Constituição.

A dinâmica argumentativa desses debatedores evidencia um embate entre a necessidade de regulamentação da internet para ao menos conter os danos da desinformação e a busca pela precisão dos termos desse PL, a fim de evitar ambiguidades que possam legitimar ações indevidas, tais como cerceamento da “liberdade de expressão”, conforme já mencionado no excerto do quadro 2. Nesse sentido, ambos evocam a Constituição Federal, mas, enquanto o Convidado 1 reforça a importância do PL para a sociedade e sua conformidade com essa lei, o Convidado 2 contrapõe esse raciocínio, apontando a fragilidade da proposta em relação ao que prescreve a própria Lei Magna brasileira quanto ao princípio da legalidade.

Explicitados os argumentos de cada um dos posicionamentos, a interação argumentativa se abre para a possibilidade de uma negociação, movimento recorrente em um confronto, como vemos no Quadro 4.

Quadro 4 – Negociação na interação argumentativa

(Apresentador) – É... Ouvindo aqui os dois lados, vejo que há uma polarização de ideias aqui. Cada um tem seus pontos positivos e negativos. Estou aprendendo muito aqui, meus caros ouvintes. E vocês? O que acham dessa discussão?

[...]

(Convidado 2) – ‘É... Eu penso que há erros grotescos no texto proposto neste Projeto de Lei que o deixa inconstitucional. Isso é fato. Respeito até a sua opinião, posso até concordar com algumas poucas falas suas. E somado a isso, ainda penso que o projeto sendo aprovado, vai retirar um pouco da liberdade de expressão, a palavra CONTROLE no texto já diz tudo. Dessa forma, respeito

até a sua opinião, posso até concordar com algumas poucas falas suas. Mas reafirmo a minha tese: O PL das *fake news* é sim IN-CONS-TI-TU-CI-O-NAL!

(Convidado 1) – É... Eu também reafirmo a minha tese: o PL das *fake news* é, sim, constitucional. Se é um projeto e se tem algo que não está bem escrito no documento, é só rever alguns trechos e pronto. Só não podemos ficar sem nenhuma regulamentação que nos oriente sobre esse problema social que são as *fake news*. Uma lei dessa natureza é mais do que necessária.

Fonte: elaboração própria.

Entre o posicionamento do Convidado 1 e o do Convidado 2, percebemos a existência de pontos de negociação, ainda que suas teses centrais permaneçam inalteradas. O Convidado 2, por exemplo, mantém sua posição em defesa da liberdade de expressão e enfatiza que a palavra “CONTROLE” é um indício da retirada desse direito. Para ele, essa escolha lexical representa um dos “erros grotescos” desse PL, visto que pode suscitar interpretações subjetivas. Essa subjetividade tende a gerar diferentes leituras do texto legal, o que reforça sua crítica ao PL em foco.

Contudo, ao longo da argumentação, o Convidado 2 sinaliza a possibilidade de negociação, especialmente quando afirma: “Respeito até a sua opinião, posso até concordar com algumas poucas falas suas [...]”. Nesse trecho, ele sugere que há pontos em que reconhece validade na posição do Convidado 1, conquanto reafirme a tese central defendida por ele. A reafirmação desse posicionamento é, inclusive, marcada pela forma enfática com que pronuncia a palavra “IN-CONS-TI-TU-CI-O-NAL”. Essa silabação evidencia a veemência com que ratifica sua tese.

Atento à fala de seu opositor, o convidado 1 também apresenta um ponto de negociação: “Se é um projeto, e se tem algo que não está bem escrito no documento, é só rever alguns trechos e pronto [...]”. Essa concordância parcial sobre o ponto de vista do convidado 2 nos mostra um processo de negociação. Como afirma Grácio (2022, p. 41),

trata-se de um modo prático de chegar a um consenso que permita “[...] a fluência da ação no sentido do ‘seguir em frente’ e não ‘ficar no impasse’”. Em outras palavras, esse processo remete a “[...] um ponto de vista prático e da coexistência, aquilo que está em causa é criar margens possíveis de negociação que permitam que nos entendamos, e possamos viver juntos, mesmo não estando de acordo” (Grácio, 2022, p. 60). Mesmo sem consenso, os convidados 1 e 2 sinalizam a possibilidade de construção de um caminho para negociação ao entenderem que uma alternativa para se chegar a um consenso é a alteração do texto da lei.

Em suma, os excertos da interação argumentativa, expressos nos quadros 2, 3 e 4, oferecem pistas para afirmarmos que os participantes (apresentador, convidado 1 e convidado 2) enfrentaram as barreiras do receio de expor seus pontos de vista e de se posicionar criticamente sobre a problemática posta em questão. Além disso, refletiram criticamente sobre uma temática tão atual quanto relevante, para a qual ainda não existe um posicionamento consensual, compartilharam o *podcast* com toda a comunidade escolar e, depois, expandiram seu raio de acesso, ampliando horizontes midiáticos pela sociedade mossoroense e até alcançando ouvintes de cidades adjacentes, conforme consta nos registros de interação no *Spotify*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para analisar a interação argumentativa no episódio de *podcast* “O PL das *Fake News* é (in)constitucional?”, consideramos três aspectos fundamentais que ficaram evidentes na elaboração do roteiro e no processo de gravação do episódio: a) a exposição de pontos de vista divergentes sobre a constitucionalidade ou a inconstitucionalidade do PL; b) a construção de argumentos que sustentam cada uma das teses apresentadas, refletindo as diferentes perspectivas envolvidas no debate; c) a negociação na interação argumentativa. Esses aspectos

evidenciam que, embora existam posicionamentos distintos e grupos com convicções bem definidas, há espaço para o diálogo e a negociação.

Nesse contexto, vivenciar as etapas que envolveram a produção do episódio de *podcast* (planejamento, produção, edição e circulação) ofereceu, aos participantes, mais subsídios para que, paulatinamente, fossem desenvolvendo a argumentação na interação. Com efeito, na produção do *podcast*, a construção e a reconstrução de posicionamentos diante do PL das *fake news* foi sendo aprimorada progressivamente até chegar ao produto final. Dessarte, uma vez compartilhado com o público externo, o discurso argumentativo exigiu novas formas de interação, nas quais o respeito ao outro (que ouviu o *podcast*, mas não participou das etapas de produção dele) foi mantido, evidenciando um exercício de responsabilidade enunciativa, tão importante no meio digital.

A publicação e a circulação desse episódio de *podcast* gerou desdobramentos que ampliaram o alcance inicial esperado para ele. O primeiro desdobramento foi a participação dos estudantes no programa de rádio “Meio dia TCM, da FM 95”. Nesse programa, eles enfrentaram um novo desafio: foram convidados para tratar da promoção da consciência cidadã, por meio do trabalho que envolve a argumentação como prática social, especificamente a produção de *podcasts* argumentativos. Embora o receio da exposição ainda existisse, o que é absolutamente normal, esses estudantes o superaram e, de forma crítica, apresentaram seus pontos de vista, estimulando a reflexão dos ouvintes. O segundo desdobramento foi a atuação de uma estudante como repórter mirim nesse mesmo programa de rádio⁶, interagindo com os entrevistados e incentivando a reflexão do público sobre perigos virtuais, dentre eles, as *Fake News*. Nessa participação, a estudante reforçou a importância de estimular o pensamento crítico e criativo e, sobretu-

6 Link de acesso à participação dos estudantes no Programa de rádio: https://drive.google.com/file/d/1A221dIME9HbdA2bkdJm04V6r3iZvoGY-/view?usp=drive_link

do, a relevância de saber fazer uso da argumentação para refletir e agir sobre problemas da vida em sociedade democrática.

Portanto, a experiência de produzir esse episódio de *podcast* e, depois, vivenciar os desdobramentos dessa produção fortaleceram diferentes competências comunicativas e, mais do que isso, promoveram a formação cidadã, contribuindo para uma postura mais crítica e responsável diante dos desafios contemporâneos. Ficou clara a necessidade de, diante de um assunto em questão, não se precipitar. A defesa de um posicionamento requer a compreensão das variáveis que o constituem, a leitura de informações de fontes fidedignas, a escuta atenta a posicionamentos diferentes, o respeito ao outro e a responsabilidade enunciativa de se posicionar focalizando o assunto, e não atacando o oponente.

Em síntese, os dados analisados sinalizam: (i) a relevância da interação argumentativa que parte dos interesses dos estudantes; (ii) o engajamento dos estudantes que, coletiva e colaborativamente, desenvolvem a argumentação como prática social para além dos muros da escola, interagindo com a sociedade e se sentindo partícipes de um grande debate de envergadura nacional; (iii) o reconhecimento de agentes externos que, por terem acesso ao produto colocado em circulação, abrem oportunidades para novas interações. Tudo isso foi possível por colocarmos em ação a perspectiva da argumentação vivenciada na interação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de *et al.* **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica**: fundamentos teórico-práticos. Campinas: Pontes, 2023.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia Azevedo. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**. Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr/2019.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. Local literacies: reading and writing in one community. *In*: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (org.). **Situated literacies**. Londres: Routledge, 2000. p. 07-15.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Projeto de Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet, Nº 2630/2020**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1909983&filename=PL%202630/2020 Acesso em: 16 dez. 2024.

BRETON, Philippe. **Argumentar em situações difíceis**. Barueri: Manole, 2005.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). **Multiliteracies: literacy learning and design of social futures**. New York: Routledge: 2000. p. 237- 246.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio, 2016.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Ensinar a argumentar ou convidar ao confronto com a incerteza**. Coimbra: Grácio, 2022.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LIMA, Sheyla Fabrícia Alves. Didatização da situação argumentativa: análise de uma atividade do ‘Manual de lectura y escritura argumentativas’. **Revista EIDEA**. Ilhéus, v. 2, n. 19, p. 138-153, dez 2019.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: História, teorias e perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2008.

PRAXEDES, Débora; AZEVEDO, Glícia; ALBUQUERQUE, Rômulo. Produção de um episódio de *podcast* com o uso da inteligência artificial via oficina de multiletramentos. **Revista Caderno de Letras**. Niterói, v. 35, n. 69, 30 dez. 2024.

SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo; KLEIMAN, Angela Bastos. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista ComSertões**. Juazeiro, v. 7, n. 1, p. 16-34, 2019.

SILVA, Francisco Geoci da. **Desinformação tem tratamento:** leitura crítica contra a pandemia de *Fake news* e pós-verdade. 2023. 217f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

7.

**PEQUENOS AGENTES, GRANDES ARGUMENTOS:
RODA DE CONVERSA ENTRE ESTUDANTES DOS
ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA RURAL**
**PEQUEÑOS AGENTES, GRANDES ARGUMENTOS:
RONDA DE DISCUSIÓN ENTRE ESTUDIANTES DE
LOS AÑOS INICIALES DE UNA ESCUELA RURAL**

Valéria Montenegro
Elias Mata
Luciana Leguina
Cecilia Costas



<https://youtu.be/1XMd8DlmIak>

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A argumentação é uma competência essencial para a construção do pensamento crítico e reflexivo, sendo imprescindível para a formação de cidadãos capazes de interagir em sociedades democráticas. Essa competência é aprendida, de forma gradual, ao longo da vida, sendo marcada por etapas de complexidade crescente. Pesquisas como a de Golder (1993) e de Faria (2004) defendem que crianças entre 4 e 7 anos já apresentam formas rudimentares de argumentação, focadas em experiências factuais e com dificuldade em integrar a perspectiva do outro em diálogo argumentativo. Já entre 8 e 9, segundo Golder (1993), observa-se uma evolução marcada pela interação dialógica¹ e a cooperação argumentativa².

Cientes da importância do processo de ensino e aprendizagem da argumentação nos anos iniciais, trazemos, para este capítulo, uma questão central: como uma roda de conversa entre estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para o desenvolvimento da argumentação? Para responder a essa pergunta, propomos uma reflexão sobre um recorte de dados de uma pesquisa de doutorado (em desenvolvimento)³. Esse recorte foi extraído da oficina

1 Segundo Freire (1983, p. 43), “[...] ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade”. Assim, esse autor propõe que uma interação dialógica se concretiza em três instâncias: i) investigação temática, em que o levantamento de temas geradores acontece COM os estudantes; ii) articulação entre tematização do conhecimento e realidade experienciada, sendo por meio da comunicação acerca de situações reais vividas pelos estudantes; e iii) problematização do conhecimento, com destaque para a agência problematizadora do docente, a fim de construir subsídios para a conscientização/emancipação humana (Freire, 1983).

2 Entendemos que a cooperação argumentativa emerge quando um diálogo se dá de forma racional, a fim de chegar em um consenso por meio de uma discussão argumentativa (Grice, 1975).

3 O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) aprovou a realização dessa pesquisa por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética número 70575523.2.0000.5537, de 9 de agosto de 2023.

de multiletramentos⁴ intitulada “Pequenos agentes de mobilização: campanhas comunitárias nos anos iniciais”. Da rede de atividades e de gêneros discursivos⁵ que compõem essa oficina, destacamos apenas a roda de conversa que envolveu a participação de 7 crianças, com faixa etária entre 8 e 9 anos, de uma turma do 3o ano, além das professoras (a titular e a pesquisadora), em uma escola rural do município de Mossoró/Rio Grande do Norte/Brasil.

Este capítulo, que adota uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza interpretativista, fundamentada na área da Linguística Aplicada (Kleiman; De Grande, 2015), tem o objetivo de analisar a interação argumentativa desenvolvida na citada roda de conversa, motivada pela seguinte questão: “é necessário respeitar as leis de trânsito mesmo morando na zona rural de uma cidade do interior do oeste norte-rio-grandense?”. Para alcançar esse objetivo, selecionamos, como categorias de análise, os níveis da argumentação pragmático, global e local, conforme proposto por Padilla, Douglas e López (2011). Na dimensão pragmática, descrevemos a relação entre a interação, os participantes envolvidos e o contexto situacional; na dimensão global, analisamos os aspectos estruturais de produção da roda de conversa; na dimensão local, examinamos as escolhas linguísticas específicas e os seus significados.

Cumpramos salientar que o registro das falas dos participantes dessa roda de conversa foi captado por vídeo e complementado com notas de campo. No processo de transcrição, optamos por focar no conteúdo, desconsiderando elementos como sobreposições, variações de entonação, hesitações e particularidades de pronúncia.

4 Segundo Silva (2023), oficinas de multiletramentos são modelos didáticos flexíveis que têm por objetivo articular as práticas de linguagens aos textos que, efetivamente, circulam na sociedade, contemplando as diferenças culturais e semióticas.

5 Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2011), uma rede de atividades e de gêneros discursivos em projetos de letramento refere-se ao envolvimento de alunos e professoras com múltiplas atividades e contextos, dos quais emergem gêneros discursivos próprios das interações sociais.

Quanto ao aspecto estrutural, este capítulo está organizado em seis partes: nesta primeira, apresentamos os pontos centrais dessa experiência de ensino de argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola rural; na segunda, expomos os conceitos que fundamentam teórico-metodologicamente este capítulo; na terceira parte, explicitamos o percurso metodológico para a geração do recorte dos dados selecionados; na quarta, desenvolvemos a análise desse recorte; na quinta, delimitamos as considerações finais, respondendo à questão central deste capítulo; e, por fim, elencamos as referências citadas.

A PRÁTICA DA ARGUMENTAÇÃO

A argumentação é uma prática social complexa, analisada sob diferentes perspectivas teóricas (Toulmin, 2006; Leitão, 2007; Grácio, 2010), sendo, há muitas décadas, objeto de pesquisas brasileiras e estrangeiras. Recentemente, tem aumentado o número de pesquisas que tratam do ensino de argumentação, inclusive nos anos iniciais (Santos; Azevedo, 2023).

Cientes de que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a “roda de conversa” é uma atividade muito recorrente, tomamos como pressuposta a ideia de que ela pode ser eficaz para promover o desenvolvimento da competência da argumentação. Para tanto, essa atividade precisa: (i) estar inserida em um ambiente dialógico e colaborativo; (ii) partir de um assunto que seja do interesse dos estudantes; (iii) selecionar um assunto que gere o confronto de diferentes pontos de vista. Atendidas essas condições, é possível que a roda de conversa não apenas favoreça o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo mas também suscite uma contribuição para a formação de sujeitos mais reflexivos e engajados, conforme comprovaremos na seção de análise deste capítulo.

Isso posto, para contribuir com as pesquisas que estão investindo no ensino de argumentação sob uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativista, ancorada na Linguística Aplicada, fundamentamo-nos em Padilla, Douglas e López (2011) para, neste capítulo, focalizar os três níveis de análise da argumentação: o pragmático, o global e o local. O nível pragmático enfatiza a função comunicativa da argumentação, destacando os propósitos e os contextos em que ela ocorre; o nível global se refere à organização e à estruturação do discurso argumentativo como um todo; e o nível local focaliza os aspectos específicos de cada enunciado argumentativo dentro do discurso.

Compreendemos que essa abordagem tripartite pode enriquecer a análise da prática da argumentação experienciada pelos estudantes. Ao considerar o nível pragmático, por exemplo, podemos explorar como os propósitos comunicativos se manifestam em situações específicas. Já o nível global oferece uma visão panorâmica que permite avaliar se os pontos de vista são consistentes e bem articulados do início ao fim. O nível local, por sua vez, permite um exame minucioso dos elementos linguísticos e retóricos que sustentam cada argumento, como escolhas lexicais ou marcadores discursivos, o que consideramos essencial para entender os detalhes que conferem força ou fragilidade a uma posição defendida. Assim, compreendemos que a integração desses três níveis amplia o rigor analítico das investigações sobre a prática da argumentação.

RODA DE CONVERSA COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA

A roda de conversa é uma atividade pedagógica comumente utilizada em turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Por favorecer um espaço de diálogo que possibilita a interação, a troca de opiniões, a livre expressão de ideias e o aprendizado colaborativo, essa atividade tende a contribuir para o desenvolvimento da escuta ativa e a construção de argumentos.

Em função disso, professoras e estudantes se reúnem em círculo para contar histórias, relatar experiências, discutir temas diversos, suscitar questionamentos e construir conhecimentos de forma significativa, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico das crianças. Isso se justifica porque, na roda de conversa, fortalecem-se vínculos, desenvolvem-se habilidades relacionadas à fala e à escuta. Quanto à organização da interação e à seleção dos temas e objetivos pretendidos, essa atividade costuma ser muito flexível.

Com efeito, Castro (2020) afirma que a roda de conversa favorece a construção de um movimento dialógico em que o entrecruzamento de vozes pode contribuir de diferentes formas. Nas palavras de Castro (2020):

Na roda, temos um contrato estabelecido. É um espaço delimitado onde as vozes circulam. Naquele espaço, não sou a professora mediadora e, sim, mais um sujeito mediando e sendo mediado. Pela linguagem, as histórias contadas na roda nos provocam e muitas vezes queremos falar. Outras vezes as histórias nos emudecem. Professora e crianças num intenso movimento dialógico (Castro, 2020, p. 73).

Esse movimento dialógico permite que, em alguns momentos, os estudantes avancem da interação comunicativa para a interação argumentativa⁶. Para isso, é necessário que compreendam a roda de conversa como uma atividade acolhedora e respeitosa em que é possível expor pontos de vista e refletir sobre opiniões divergentes. Isso pressupõe um cuidadoso trabalho docente de planejamento da roda de conversa, a fim de que ela seja verdadeiramente propícia ao desenvolvimento da prática da argumentação.

6 Interação argumentativa é um conceito desenvolvido por Grácio (2016). Refere-se a um processo dialógico e colaborativo no qual os interlocutores constroem significados em torno de um assunto para o qual não há consenso, negociando posições por meio da sustentação de ideias, da refutação e da disputa entre opiniões divergentes.

Esse trabalho de planejamento pode envolver, por exemplo, a definição clara dos objetivos da atividade, como estimular a escuta ativa, o respeito mútuo e a construção coletiva de argumentos, no intuito de assegurar que os estudantes percebam o propósito da interação. Além disso, o docente deve construir um ambiente propício para que, COM os estudantes, emergjam questões que sejam significativas e que suscitem polêmica⁷, promovendo o engajamento e a vontade de argumentar.

Nesse sentido, o papel do professor é determinante, pois sua agência pode direcionar as discussões, incentivar a reflexão crítica e auxiliar os estudantes na construção de argumentos mais elaborados. Isso ocorre, por exemplo, quando o docente propõe questões que instigam o pensamento crítico dos estudantes, estimulando-os a fundamentar seus pontos de vista com evidências ou exemplos concretos.

A roda de conversa cujos excertos de interação analisamos neste capítulo vai ao encontro dessa perspectiva. Ela se organiza em torno de um problema social que, por ter se constituído a partir de uma questão polêmica para os estudantes em foco, requereu a prática da argumentação. Uma vez instaurada a controvérsia, fez-se necessária a agência da professora⁸, para estimular os estudantes a se engajarem na troca de ideias e na apresentação de informações relevantes, que oferecessem subsídios à interação argumentativa.

Nesse processo agentivo, a atenção da professora deve focalizar tanto a plausibilidade do conteúdo dos argumentos apresentados quanto a forma como essa troca ocorre. Cabe à professora expli-

7 Para compreender a natureza da questão polêmica, Dos Santos Andrade e Da Silva (2024) destacam que a polêmica em si é uma forma de argumentação presente em espaços democráticos, desempenhando um papel social relevante nos debates que ela suscita. Embora muitas vezes associada a uma conotação negativa no senso comum, a polêmica é essencial para os processos democráticos, especialmente nas discussões públicas.

8 Segundo Kleiman (2006), a professora agente de letramento assume um papel ativo na mobilização dos recursos e experiências dos estudantes para inseri-los em práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, enquanto a professora mediadora de conteúdos atua como intermediária entre o conhecimento e o indivíduo, o que nem sempre implica promover a autonomia dos discentes.

citar, aos participantes, que, nesse jogo argumentativo, não se trata de vencer um ao outro, mas de ser capaz de identificar os melhores argumentos disponíveis e incorporá-los, enriquecendo o próprio pensamento (Leitão; de Chiaro; Cano Ortiz, 2016). É esse o pressuposto que subjaz da ideia de **CON**vencer, ou seja, vencer **COM** o outro. Para tanto, as ações da professora devem ser bem planejadas e executadas. Elas envolvem a apresentação e a definição da questão polêmica junto aos estudantes; a explicitação das regras do “jogo da argumentação” antes da roda de conversa ser iniciada; a intervenção com esclarecimentos; a coordenação das falas, o respeito ao tempo e ao conteúdo da fala dos outros, bem como a observância dos limites de cada um.

Compreendemos que a prática argumentativa suscitada por roda de conversa pode valorizar a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de analisar e transformar suas próprias concepções à luz de novas perspectivas e evidências. Isso se justifica porque a roda de conversa pode ultrapassar o trabalho com conteúdos curriculares específicos, contribuindo para uma proposta de educação dialógica e emancipadora, alinhada aos ideais de Paulo Freire.

DIMENSÕES DA ANÁLISE: PRAGMÁTICA, GLOBAL, LOCAL

Padilla, Douglas e López (2011) desenvolvem três níveis de análise da argumentação: nível pragmático, nível global e nível local. Esses níveis permitem que realizemos uma análise que parte de uma abordagem abrangente até uma mais detalhada da argumentação, o que é particularmente relevante ao analisar práticas argumentativas em contextos educacionais dos anos iniciais. O nível pragmático, nesse sentido, enfatiza a função comunicativa da argumentação, destacando os propósitos e os contextos em que ela ocorre; o nível global se refere à organização e à estruturação do discurso argumentativo como um todo; o nível local focaliza os aspectos específicos de cada enunciado argumentativo dentro do discurso.

No nível pragmático, consideramos a argumentação em relação à situação comunicativa em que ela ocorre, observando o desempenho de papéis e as posturas adotadas pelos participantes. Isso se justifica pelo fato de que a prática argumentativa não pode ser estudada sem referência ao seu contexto de produção. Nesse sentido, o enunciador reconhece a existência de um tema de discussão, proposto a partir de uma questão polêmica, e constrói uma tese ou um ponto de vista sobre o que está sendo discutido.

No nível global, acatamos o modo de organização da prática da argumentação como a intenção argumentativa do enunciador materializada no seu posicionamento. Ao analisarmos a interação desenvolvida na roda de conversa trazida para este capítulo sob a perspectiva do nível global, podemos investigar como os estudantes introduzem suas opiniões, estruturam argumentos, consideram posições opostas e, em alguns casos, apresentam refutações. Essa abordagem vai ao encontro da perspectiva dialógica cooperativa, em que o objetivo é promover a construção coletiva do conhecimento.

Quanto ao nível local, o foco está nos marcadores linguísticos que representam pistas para acessar o ponto de vista do enunciador e como ele avalia as vozes no texto, bem como os pontos de vista contraditórios, por exemplo. Nesse sentido, na roda de conversa vivenciada pelos estudantes, essa análise nos permite explorar como e se as crianças começaram a usar recursos linguísticos (conectores argumentativos, palavras avaliativas e marcadores de acordo ou de desacordo) para sustentar suas posições ou refutar as dos colegas, mas também para negociar significados, evidenciar suas opiniões e demonstrar reflexividade em relação às ideias apresentadas por seus pares.

Esses níveis se retroalimentam, de forma que o nível local, ao considerar as marcas linguísticas específicas que expressam o ponto de vista ou a tese do enunciador, permite identificar como ele avalia as vozes contrárias. Então, observamos como os argumentos revelam

as posições do enunciador, seu grau de abertura ao diálogo e as possibilidades de construção e coconstrução do conhecimento, tanto individualmente quanto em interação com o outro.

PERCURSO METODOLÓGICO

Inserido na área da Linguística Aplicada (Kleiman; De Grande, 2015), este capítulo se constrói a partir de uma perspectiva qualitativa, de natureza interpretativista, que possibilita abordar as dinâmicas de interação em contextos de sala de aula. Esse tipo de pesquisa nos permite investigar tanto a interação argumentativa vivenciada pelas crianças no ambiente escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto o papel da professora enquanto agente no processo de estabelecimento da prática da argumentação.

Com uma abordagem qualitativa, buscamos entender como as crianças utilizam recursos linguísticos (vocabulário e estruturação de frases) para enunciar opiniões e fortalecer argumentos. Além disso, essa perspectiva nos permite analisar como os estudantes se engajam no processo de construção da prática da argumentação, que requer a sustentação de um posicionamento diante do outro e até formas de resistência diante da realidade social que os cercam.

Para isso, focalizaremos a roda de conversa em que os estudantes discutiram acerca de uma questão polêmica: “é necessário respeitar as leis de trânsito mesmo morando na zona rural de uma cidade do interior do oeste norte-rio-grandense?”. A escolha dessa questão foi feita pelos próprios estudantes por entenderem a pertinência dela em relação às suas vivências cotidianas.

Para essa roda de conversa, que ocorreu de forma espontânea, ou seja, sem a realização de pesquisas prévias nem o apoio de textos escritos, cada estudante trouxe suas vivências, refletindo sobre a necessidade de obedecer (ou não) às leis de trânsito em contextos diferentes dos centros urbanos. Essa atividade teve duração média de 30

minutos e, durante esse tempo, as crianças puderam, aos poucos, aprofundar seus argumentos e considerar diferentes pontos de vista, sempre com a postura agentiva das professoras, que ajudaram a organizar a interação e a estimular a reflexão crítica.

Durante a interação, as professoras organizaram os turnos de fala e garantiram um ambiente respeitoso e equitativo. Suas intervenções buscavam reorientar as falas para que não houvesse mudança de tema ou aprofundamento de questionamentos tangenciados, para que não se prendessem ao senso comum ou as generalizações indevidas. Esse suporte permitiu aos estudantes se posicionarem sobre a obediência (ou não) às leis de trânsito dentro do contexto rural em que estão inseridos e os desafios específicos dessa localidade em comparação às áreas urbanas.

ANÁLISE DA PRÁTICA DA ARGUMENTAÇÃO EM RODA DE CONVERSA

A análise da roda de conversa sob o nível pragmático nos sugere considerar a importância de reconhecer que, embora o respeito às leis de trânsito pareça, à primeira vista, um tema consensualmente aceito, práticas infracionais, como pilotar moto sem capacete ou dirigir sem habilitação, são recorrentes em comunidades rurais brasileiras. Essas práticas tendem a ser naturalizadas entre muitos moradores da zona rural, geralmente devido ao trânsito menos denso, mas também por conta da limitada fiscalização por agentes de trânsito e da escassez de campanhas educativas direcionadas a motoristas e pedestres nessas áreas. Apesar dessa naturalização que parece dominante na zona rural, dos dados gerados na roda de conversa em foco, emergem posicionamentos divergentes (ver Transcrição 1).

Transcrição 1 – Posicionamentos divergentes

Klara – As pessoas precisam respeitar as leis de trânsito (refere-se à faixa de pedestre) para que os pedestres passem com segurança e proteção.

Jorge – Aqui, as pessoas não respeitam as leis de trânsito, não param na faixa, crianças pilotam motos e não usam capacete e cinto de segurança.

Kaio – Qual é o problema em aprender a pilotar motos e dirigir carro? Meu pai me coloca no colo desde pequeno para aprender a dirigir. Meu primo já pilota e nem tem 18 anos.

Priscila – O problema é que vocês podem atropelar algum pedestre.

Kaio – Mas só andamos por aqui. E meu pai sempre fica de lado.

Eduarda – Mesmo assim é proibido.

Filipe – Aqui nem tem fiscalização. Ninguém usa capacete nem precisa ter documento.

[...]

Fonte: elaboração própria.

Na Transcrição 1, dois posicionamentos opostos emergem sobre o respeito às leis de trânsito. De um lado, Klara, Jorge e Priscila defendem o respeito às leis de trânsito, inclusive na zona rural. Eles argumentam que as normas são fundamentais para garantir a segurança, destacando a importância da faixa de pedestre para evitar riscos de atropelamento. Para esse grupo, o cumprimento das leis de trânsito é essencial para o bem-estar coletivo, independentemente das condições locais e da fiscalização.

Por outro lado, Kaio e Filipe questionam a necessidade de seguir essas leis, especialmente no contexto rural, onde a fiscalização é quase inexistente. Kaio argumenta que, em sua realidade, não há problemas em aprender a dirigir ou pilotar motos desde cedo, já que seu pai o ensina e seu primo já pilota, apesar de não ter a idade legal. Filipe complementa, dizendo que a falta de fiscalização corrobora o não uso de

capacete e até mesmo a ausência de habilitação. Essa postura reflete a ideia de que as leis de trânsito só têm relevância em contextos urbanos, onde há uma aplicação mais rigorosa das normas.

Ainda sobre a Transcrição 1, é possível perceber que Klara inicia a discussão com uma afirmação generalista e impessoal, utilizando “as pessoas” para destacar a necessidade de cumprir as regras, o que sugere um posicionamento normativo, que está de acordo com o que é convencionalmente aceito como um ato positivo. Jorge, por sua vez, contrapõe com um relato contextualizado, apontando a realidade local de desrespeito às normas e trazendo exemplos concretos e específicos, o que demonstra que seu argumento foi elaborado com base na experiência pessoal enquanto membro dessa comunidade.

Kaio, por outro lado, personaliza o discurso ao justificar a prática do aprendizado informal de direção com exemplos de sua vivência familiar, o que torna seu argumento ainda mais pessoal do que o de Jorge. Seu argumento desvia do aspecto legal e de segurança para uma lógica mais pragmática e afetiva, normalizando a situação com base, unicamente, na sua experiência individual. Essa abordagem é imediatamente contestada por Priscila, que desloca o foco para as possíveis consequências negativas, introduzindo a figura do pedestre como potencial vítima. Ao fazer isso, ela amplia a discussão para um impacto social maior, opondo-se ao raciocínio de Kaio, que restringe o problema ao âmbito familiar.

Kaio, em sua réplica, tenta minimizar a gravidade da questão ao alegar que a prática se restringe ao seu entorno e que seu pai supervisiona, reforçando a legitimidade da experiência pessoal como argumento. No entanto, Eduarda intervém com um contraponto categórico, reforçando a ilegalidade da prática. Já Filipe, ao relativizar a importância da legislação com a falta de fiscalização, evidencia um elemento comum em comunidades rurais, onde as normas são menos efetivas na regulação do comportamento cotidiano.

Essa interação argumentativa ilustra um processo de prática de argumentação caracterizado pela tensão entre experiências pessoais e princípios normativos. Enquanto alguns participantes defendem o cumprimento da lei e os riscos inerentes ao desrespeito às normas, outros legitimam práticas alternativas baseadas no contexto local e na ausência de fiscalização. Assim, a roda de conversa se torna um espaço de negociação de sentidos, permitindo que diferentes perspectivas sobre o tema sejam expostas e confrontadas.

Apesar de o trecho transcrito não trazer pistas da ação da professora, é ela a responsável pela organização dos momentos de fala, orientando o respeito ao turno de fala de cada criança e possibilitando a interação argumentativa. Ao perceber o confronto de posicionamentos, a professora faz uma intervenção que não se mostra arbitrária, mas alinhada a uma das participantes (ver Transcrição 2).

Transcrição 2 – Argumentos

Maria – Por isso (refere-se ao desrespeito às leis de trânsito na zona rural), temos dificuldade em atravessar a pista (BR) em frente à escola, os motoristas não param na faixa de pedestre.

Profa – Crianças, é fundamental entendermos a importância de respeitar as leis de trânsito. Quando seguimos as regras, ajudamos a salvar vidas, evitar acidentes e proteger tanto os motoristas quanto os pedestres. Mesmo as infrações que parecem simples trazem grandes perigos. Então, nossa missão é conscientizar as pessoas e tornar o trânsito mais seguro e responsável.

Maria – Verdade, profa. Sempre reclamo quando papai não coloca o cinto de segurança. É muito perigoso.

Profa – Muito bem, Maria! Precisamos respeitar as normas de trânsito independente de ter ou não fiscalização. Nosso compromisso é respeitar as vidas e promover um trânsito mais seguro.

Fonte: elaboração própria.

A interação argumentativa expressa na Transcrição 2 revela um movimento de sistematização da roda de conversa promovido pela professora a partir das falas dos estudantes. Para isso, Maria inicia a discussão personalizando o problema ao associar o desrespeito às leis de trânsito às dificuldades que enfrentam para atravessar a BR em frente à escola. Essa abordagem torna a discussão mais concreta, aproximando a questão polêmica à realidade vivida pelos estudantes.

A professora, então, acolhe a fala de Maria para ampliar a reflexão e capturar a atenção do grupo, enfatizando a importância do cumprimento das normas para a segurança coletiva ao dizer “crianças”. Sua intervenção assume um caráter didático ao destacar que, até mesmo infrações aparentemente simples, podem representar grandes riscos, conduzindo a discussão para uma perspectiva mais reflexiva acerca da questão polêmica. Vale destacar que essa intervenção da docente pode gerar diferentes efeitos: i) sua fala pode atuar como uma sinalização de que os estudantes estão desenvolvendo reflexões interessantes no processo em curso, que é de conscientização acerca da importância do respeito às leis de trânsito; e ii) sua fala pode também influenciar os estudantes a acatarem o seu posicionamento enquanto destaca o que considera mais adequado, visto que a docente ocupa um lugar de autoridade na sala de aula.

No excerto em destaque, é bem possível que esses dois efeitos, combinados, tenham encorajado Maria a dar continuidade ao raciocínio que vinha desenvolvendo, acrescentando a ele outro exemplo pessoal: a falta do uso do cinto de segurança por seu pai. Com essa fala, Maria demonstra uma forte conexão individual com a segurança no trânsito, associando suas preocupações familiares ao risco das infrações. Ao expressar sua preocupação com a segurança de seu pai, especialmente quando ele não usa o cinto de segurança, ela vai além da teoria das leis, demonstrando que o respeito às normas é uma questão de responsabilidade tanto social quanto afetiva, motivada pelo desejo de evitar tragédias.

Essa postura ativa de Maria reflete como as experiências individuais moldam os argumentos e o engajamento com temas como a segurança no trânsito. Ao reclamar do comportamento de seu pai, ela se posiciona como agente de mudança, mostrando que, mesmo em um contexto no qual as infrações são comuns, é possível adotar uma atitude crítica e responsável. A professora, ao valorizar o argumento de Maria, a encoraja a expandir sua reflexão, conectando as normas de trânsito à segurança de seus familiares e reforçando a importância dessas regras no cotidiano.

Mais uma vez, a professora ratifica o posicionamento de Maria, destacando que seu argumento está em consonância com o entendimento de outros estudantes, como Klara e Jorge, que também defenderam o respeito às leis de trânsito ao longo da roda de conversa, ao afirmar que: “Precisamos respeitar as normas de trânsito independente de ter ou não fiscalização. Nosso compromisso é respeitar as vidas e promover um trânsito mais seguro”. Nesse trecho, a professora faz referência ao dito por Filipe (ver Transcrição 1) para reafirmar a importância de respeitar as normas de trânsito, independentemente da fiscalização, destacando que a segurança e a proteção das vidas devem ser prioridades, sem levar em consideração as particularidades das condições locais ou da vigilância estatal.

A docente, ao destacar a responsabilidade individual na construção de um trânsito seguro, direciona a conversa para uma perspectiva mais reflexiva e cidadã, promovendo condições para a conscientização do grupo. Esse posicionamento valida o argumento de Maria e reforça a ideia central da discussão: seguir as regras de trânsito contribui para um ambiente mais seguro e responsável, beneficiando tanto motoristas quanto pedestres, como evidenciado pela preocupação de Maria com a segurança de seu pai. Vale ressaltar que a professora finaliza a interação argumentativa reforçando o ponto de negociação que, em seu entendimento, os estudantes deveriam ter alcançado ao longo da discussão, encerrando-a de forma a consolidar uma conclusão

específica. Nesse momento, a docente destaca os elementos que julga essenciais para o consenso ou entendimento coletivo, como uma síntese dos argumentos mais relevantes ou uma ideia central que emergiu da discussão.

No nível global da análise, a dinâmica da roda de conversa revela uma estrutura argumentativa que vai além do simples confronto de opiniões. Os estudantes abordam o tema do trânsito seguro a partir de diferentes perspectivas, construindo suas falas de forma que expressam não apenas a opinião individual, mas também a interpretação de sua realidade social e cultural.

Klara exemplifica uma posição sólida sobre o respeito às leis de trânsito, com um argumento que enfatiza a importância da faixa de pedestres. Sua argumentação se baseia em um entendimento normativo da segurança no trânsito, em que a faixa de pedestres é vista como um direito dos pedestres e uma medida essencial para a proteção. O posicionamento de Klara, portanto, não é apenas uma opinião, mas uma defesa de valores universais: o respeito à vida e à segurança no trânsito, que ela considera fundamental para uma convivência harmoniosa no espaço público.

No entanto, a intervenção de Jorge introduz uma mudança de foco na discussão, ao relatar uma realidade local, mais factível e menos normativa. Ele não apresenta uma opinião ou tese clara sobre o respeito às leis de trânsito, mas sim expõe uma situação concreta que acontece em sua comunidade, sugerindo que, na prática, as normas de trânsito são frequentemente desrespeitadas devido à falta de fiscalização e controle. Essa contribuição destaca uma abordagem particular da questão, onde a realidade observada parece contrapor-se à idealização das leis de trânsito. A fala de Jorge não nega a importância da segurança no trânsito, mas situa a discussão, mostrando que fatores como a falta de fiscalização podem afetar a efetividade das leis, criando uma dissonância entre o que é prescrito e o que é vivido no dia a dia.

Kaio, por sua vez, introduz uma argumentação mais pessoal e vivencial, ao justificar sua visão de que não vê problema em aprender a dirigir, mesmo sem ter atingido a maioridade. A argumentação de Kaio baseia-se em sua experiência familiar, onde seu pai o teria carregado no colo para que aprendesse a dirigir desde a infância e no exemplo do primo que já dirige. Essa intervenção vai além de um simples argumento, ela apela para a vivência pessoal e para a perspectiva de que a aprendizagem prática e a proximidade com o ato de dirigir são mais importantes do que a idade legal ou as regras estabelecidas. A fala de Kaio, portanto, desafia a norma estabelecida, colocando em questão a relação entre a idade, a responsabilidade e o direito de dirigir, e sugere que o aprendizado prático, na visão dele, tem um peso maior do que a imposição das regras de trânsito.

A intervenção de Priscila, ao trazer a questão do atropelamento, reforça o caráter social e ético da discussão, enquanto a fala de Eduarda, ao destacar que isso é proibido, faz referência à legislação e à autoridade do Estado. Essa construção de argumentos, que vem do reconhecimento de uma ameaça à segurança, mostra como a ideia de respeito às leis de trânsito pode ser um ponto de convergência entre diferentes perspectivas. Assim, a roda de conversa pode se transformar em um espaço de negociação entre diferentes visões, onde, apesar das divergências, há um reconhecimento comum da importância da segurança no trânsito.

Finalmente, a contribuição de Filipe, similar à de Jorge, traz um outro elemento contextual à roda de conversa, ao destacar a falta de controles na área e a ausência de fiscalização, o que cria uma percepção de impunidade e de desrespeito às normas. Essa intervenção aponta para uma realidade em que as leis parecem ser pouco eficazes devido à ausência de mecanismos que garantam sua aplicação, ampliando a reflexão sobre a eficácia das normas em contextos específicos. Filipe e Jorge, embora tragam diferentes aspectos de uma realidade concreta, contribuem para uma visão mais crítica da legislação, que não é vista

apenas como uma estrutura normativa, mas como um sistema que depende de sua implementação efetiva para ser respeitado.

No nível local, a análise dos recursos linguísticos locais revela como os estudantes constroem seus enunciados durante a roda de conversa, com destaque para o uso de modalizadores que definem suas posturas argumentativas. Klara, por exemplo, utiliza a expressão “precisam respeitar” para enfatizar a necessidade de seguir as leis de trânsito, indicando uma postura injuntiva que revela seu compromisso com a segurança: “As pessoas precisam respeitar as leis de trânsito (faixa de pedestre) para que os pedestres passem com segurança e proteção”. A escolha lexical de Klara não só reforça sua convicção sobre a obrigação de respeitar as normas, mas também posiciona o enunciatador de maneira firme, destacando um critério de dever dentro do eixo da discussão.

No entanto, Jorge exemplifica o que realmente acontece em sua vida cotidiana. Essa modalidade de enunciação utilizada “Aqui, as pessoas não respeitam as leis de trânsito, não param[...]”, que é introduzida com a negação, já apresenta a contrapartida, a cisão entre a realidade observada pelas crianças e a realidade desejável expressa anteriormente por Klara, quando ela se posiciona sobre a necessidade de comprometimento com a segurança viária. Essa intervenção poderia ser aproveitada pelo professor para gerar um espaço polêmico e uma base de discordância para a prática da argumentação. Para tanto, uma estratégia comum (e eficaz) é a de fazer perguntas aos estudantes que estimulem a reflexão e a crítica da realidade observada. Por exemplo, a professora poderia perguntar ao grupo: “por que algumas pessoas não respeitam as leis de trânsito, por exemplo, não param nos sinais? Vocês acham que é falta de informação ou falta de conscientização?”. O papel do docente, nesse momento, é fundamental para aumentar a riqueza argumentativa da roda de conversa.

Em contraste, Kaio adota uma modalidade interrogativa ao questionar a necessidade de aprender a pilotar motos ou dirigir, abrindo espaço para objeções e alternativas: “Qual é o problema em aprender a pilotar motos e dirigir o carro?”. Embora suas intervenções seguintes sejam refutadas pelos colegas, Kaio mantém sua posição com a estrutura adversativa: “Mas só andamos por aqui”. Essa fala evidencia uma resistência à transformação de seu ponto de vista. Esse processo ilustra como a roda de conversa e o questionamento aberto são essenciais para a construção de novos conhecimentos, sendo uma oportunidade para o professor atuar como agente, promovendo uma prática dialógica e epistêmica.

Uma sugestão para futuras práticas de argumentação por meio de roda de conversa poderia ser um maior investimento do professor como agente nesse processo. A professora, ao assumir a polêmica de Kaio, e permitir que ele a responda, predispõe a construção em sala de aula de uma prática dialógica e epistêmica genuína de argumentação. A posição de Kaio não parece mostrar uma reformulação de seu ponto de vista, apesar das discordâncias de seus companheiros (Eduardo e Priscila). Kaio mantém seu ponto de vista. A professora poderia re-visitar as crenças do estudante e a resistência argumentativa que ele apresenta. Uma ferramenta possível são as perguntas, que permitem ao estudante, por meio da abertura dialógica e colaborativa da argumentação, experimentar uma transformação em seu conhecimento.

A professora, por sua vez, adota uma postura avaliativa nas suas intervenções, como em sua fala sobre a “fundamental importância” do respeito às normas de trânsito. Essa afirmação, embora valorize as contribuições dos estudantes, indica um nível inferior de construção da polêmica, pois não há espaço para contestação ou aprofundamento das questões levantadas. Assim, a presença da docente nesse contexto parece mais voltada para reforçar pontos de vista já estabelecidos do que para fomentar uma discussão mais aberta e transformadora. Para futuras práticas, seria interessante que o professor assumisse

um papel mais ativo no processo de revisão das ideias, incentivando um aprofundamento nas questões abordadas e promovendo uma verdadeira reflexão crítica entre os estudantes. Dessa forma, nossa análise foca na roda de conversa, considerando-a como uma interação estruturada entre participantes com opiniões divergentes, sustentadas por argumentos construídos de forma reflexiva.

Em síntese, os estudantes demonstram diferentes perspectivas sobre o respeito às leis de trânsito na zona rural, trazendo para a roda de conversa argumentos que refletem suas experiências e percepções sobre a realidade local. Enquanto Klara, Jorge e Priscila defendem a importância do cumprimento das regras para garantir a segurança de pedestres e motoristas, Kaio e Filipe questionam sua aplicabilidade em um contexto com pouca fiscalização, onde a aprendizagem informal da direção é comum. A troca de opiniões entre os estudantes evidencia como a argumentação se desenvolve a partir da vivência individual e da interação com diferentes pontos de vista.

Por fim, nesse processo, a professora exerce um papel fundamental ao estimular a escuta ativa, a formulação de justificativas e a reflexão crítica sobre as normas e suas implicações. Sua agência contribui para que os estudantes organizem melhor seus argumentos, identifiquem contradições e compreendam a importância do **CON**fronto de ideias na construção do pensamento crítico. Dessa forma, a roda de conversa nos anos iniciais se estabelece como uma atividade significativa, na qual a argumentação não apenas emerge espontaneamente, mas é incentivada e estruturada como uma prática essencial para a formação cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da questão norteadora deste capítulo: “como uma roda de conversa entre estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para o desenvolvimento da argumentação?”, é possí-

vel afirmar que essa atividade tem potencial para promover a prática da argumentação, por meio da reflexão, da construção de sentidos e de conhecimento, da promoção do diálogo e escuta ativa e da organização do pensamento dos estudantes. A análise da interação argumentativa indica como a roda de conversa nos anos iniciais possibilita a transformação das perspectivas iniciais dos estudantes, possibilitando um espaço propício para o desenvolvimento da competência da argumentação.

O confronto entre diferentes pontos de vista, em relação ao tema “Trânsito seguro”, possibilita que os estudantes não apenas expressem suas opiniões, mas também reelaborem suas compreensões à medida que se deparam com novas informações e opiniões divergentes. Esse processo reflete a natureza dinâmica da competência da argumentação, que não se limita à defesa de posições individuais, mas se constrói coletivamente, promovendo um processo formativo significativo e ampliando a consciência crítica dos estudantes.

O papel da professora se mostra essencial nesse contexto, pois sua agência influencia diretamente na qualidade e na profundidade da discussão empreendida na roda de conversa. Para além da simples organização da roda de conversa, sua atuação envolve o incentivo à escuta ativa, à formulação de perguntas polêmicas e à orientação dos estudantes na estruturação de argumentos consistentes. No entanto, quando há um maior nível de dissonância entre as opiniões, torna-se necessário adotar estratégias específicas para garantir que a dinâmica se mantenha produtiva e respeitosa.

À vista disso, os dados analisados neste artigo sinalizam a necessidade de uma agência docente que priorize a promoção da equidade na participação dos estudantes dos anos iniciais durante a interação argumentativa, direcionando a negociação entre opiniões divergentes sem que se tome aquilo que considera mais adequado como verdade absoluta. Como destacado anteriormente, ainda que seja importante

que a docente sistematize as diferentes opiniões e direcione a interação argumentativa, é essencial que o caráter democrático, colaborativo, crítico e reflexivo da competência argumentativa seja evidenciado.

Consideramos importante que a agência docente, no contexto da prática da argumentação, estimule os estudantes a justifiquem suas tomadas de posicionamento, (re)elaborem seus argumentos de forma plausível e compreenderem diferentes pontos de vista de forma crítica. Dessa forma, o docente contribui para o desenvolvimento da competência da argumentação entre os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fortalecendo a roda de conversa como via de negociação de opiniões divergentes.

Com base nessas reflexões, algumas recomendações podem ser feitas a professores que desejem implementar rodas de conversa como ferramenta para desenvolvimento da prática da argumentação em suas salas de aula dos anos iniciais. Primeiramente, é fundamental que a escolha dos temas se dê coletivamente, os quais devem ser relevantes para os estudantes, conectando-os às suas vivências para gerar engajamento e uma aprendizagem significativa. Em segundo lugar, é importante estabelecer um ambiente de respeito e acolhimento que permita aos estudantes expressarem suas opiniões à vontade, sem receio de julgamentos. Já em terceiro lugar, a agentividade docente deve equilibrar a liberdade de expressão com a necessidade de fundamentação dos argumentos, incentivando o uso de evidências e raciocínio lógico. Por fim, investigar as interações argumentativas, promovidas em aula por meio da roda de conversa, pode ser um recurso valioso para analisar o desenvolvimento da prática da argumentação e aprimorar futuras práticas pedagógicas, envolvendo o uso dessa estratégia com estudantes dos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CASTRO, Viviani Domingos. **Sobre-vivências na escola pública**: memórias, registros e narrativas de uma professora. 2020. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.
- DOS SANTOS ANDRADE, Gabrielly Thiciane; DA SILVA, Ananias Agostinho. A abordagem da modalidade argumentativa polêmica na escola: uma cartilha. *In*: DA SILVA, Ananias Agostinho; DOS SANTOS ANDRADE, Gabrielly Thiciane. (org.). **Estratégias de ensinagem na aula de português**. Campinas: Pontes, 2024. p. 114-133
- FARIA, Evangelina Maria Brito. A linguagem infantil e a capacidade de argumentação oral. **Letra Viva**. João Pessoa, v. 5, p. 71-84, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GOLDER, Caroline. Savezvous argumenter à la mode... à la mode despetits? **Enfance**. [S.l.], v. 47, n. 4, p. 359-376. 1993.
- GRÁCIO, Rui Alexandre Lalanda Martins. **Para uma teoria geral da argumentação**: questões teóricas e aplicações didáticas. 2010. 446f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais. Universidade do Minho, Braga, 2010.
- GRÁCIO, Rui Alexandre Lalanda Martins. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio, 2016.
- GRICE, Herbert P. Logic and Conversation. *In*: COLE, Peter; MORGAN, John Laurence. (ed.). **Syntax and Semantics**. Speech Acts. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58. v. 3.
- LEITÃO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007.
- LEITÃO, Selma; DE CHIARO, Sylvia; CANO ORTIZ, María Isabel. El debate crítico: un recurso de construcción del conocimiento en el aula. **Textos de didáctica de la lengua y la literatura**. [S.l.], v. 73, p. 26-33, 2016.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-92.

KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: desenhos transdisciplinares éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 36. p. 11-30, jan./jun. 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: Editora da UFRN, 2011.

PADILLA, Constanza.; DOUGLAS, Silvina; LÓPEZ, Esther Angélica. **Yo argumento**. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos. Córdoba: Comunic-arte, 2011.

SANTOS, Maristela Felix dos; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. Ensino de argumentação nos anos iniciais da educação: o que se encontra no contexto de produções científicas. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 17, 2023, São Cristóvão. **Anais** [...], São Cristóvão, UFS, 2023, n.p.

SILVA, Francisco Geoci da. **Desinformação tem tratamento**: leitura crítica contra a pandemia de *Fake news* e pós-verdade. 2023. 217f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2023.

TOULMIN, Stephen E. **Os usos do argumento**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

8.

AGÊNCIA SOCIAL NO ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO EMANCIPADORA

Glicia Azevedo



https://youtu.be/De_8NwDtN_k

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O fortalecimento da democracia requer a agência social, que pressupõe, por sua vez, o exercício da leitura crítica e o interesse em (e a disponibilidade para) agir em favor de mudanças. Para tanto, não basta ativar habilidades para ler textos verbais, não verbais, multimodais nem para compreender, por exemplo, as razões históricas de problemas sociais. A agência se ancora no conceito de base frei-

reana: “leitura do mundo” (Freire, 1989), ou seja, a capacidade de ler o mundo local (situações vivenciadas em casa, na rua, no bairro ou na cidade em que moramos), o mundo que o Brasil representa e o mundo que vem dos outros países aos quais temos acesso por meio das tecnologias. Afinal, conforme já afirmava, há mais de 50 anos, o sociólogo Marshal McLuhan (1972): “o mundo é uma aldeia global”.

Na década de 1970, McLuhan se referia ao potencial de os meios de comunicação eletrônica, especialmente o rádio, a TV, o telégrafo, atravessarem fronteiras geográficas, culturais, sociais. Ao destacar o poder das tecnologias transformarem as práticas sociais e, por consequência, as pessoas e, ao mesmo tempo, transformarem-se continuamente, essa afirmação de McLuhan parece até uma antecipação dos tempos atuais em que a popularização da internet e das tecnologias digitais comprovam que, de fato, o mundo se tornou uma grande aldeia.

Ocorre que, no contexto socio-histórico e tecnológico que estamos vivendo, as demandas de leitura crítica se avolumam exponencialmente. Trata-se mesmo de uma competência fundamental para avaliarmos o que pode ser decorrente da plausibilidade do raciocínio e o que se reveste de falácias (algumas muito engenhosas) que fazem multiplicar, em ritmo alucinante, a desinformação.

Para o enfrentamento desse mundo cada vez mais complexo, de cujas contendas temos notícia quase ao mesmo tempo em que elas são iniciadas, é vital a formação de “agentes de letramento” (Kleiman, 2006), que conseguem ler criticamente o mundo (seja de que dimensão ele for), defender, com raciocínio lógico, plausível e ético (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996), seus posicionamentos diante de assuntos colocados em questão (Grácio, 2016) e, fundamentando-se nisso, (re)agir em prol de mudanças sociais.

Isso significa investirmos no ensino de argumentação. Defendemos, porém, que esse ensino não pode ser mais um conteú-

do curricular a ser trabalhado em etapas didáticas com fins mnemônicos: primeiro, define-se o que é “argumentação”; depois, expõem-se as principais “estratégias” de argumentação; na sequência, enumeram-se os “problemas” que costumam fragilizar a cadeia argumentativa; por fim, verifica-se a aprendizagem por meio de exercícios. A culminância desse processo é, em geral, a aplicação de uma prova.

Diferentemente desse trabalho, defendemos a sistematização de uma proposta de ensino de argumentação ancorada na prática social. Isso implica a construção de uma proposta de uso social da argumentação, ou seja, uma proposta vivencial (e não simulada), situada (e não um modelo a ser aplicado da mesma forma em qualquer contexto social), que considere cada estudante/professor/professora como um agente que pode contribuir para a resolução de um problema do interesse da coletividade formada em torno dele. A essa proposta, Azevedo e Piris (2023) atribuíram a designação de “ensino de argumentação emancipadora”, que se organiza em torno de três eixos: criticidade, reflexividade e dialogicidade.

Entre os fundamentos teórico-metodológicos dessa proposta de ensino, neste capítulo, nós destacaremos a integração de conhecimentos vindos dos estudos de letramento de vertente sociocultural (Kleiman, 1995), que são desenvolvidos na Linguística Aplicada (Kleiman; De Grande, 2015), aos estudos da argumentação interacional (Plantin, 2010; Grácio, 2016) e à Pedagogia Crítica (Freire, 2003). Essa integração tem um denominador comum: toma como ponto de partida (e de chegada) práticas sociais que, de fato, são vivenciadas por agentes que (re)agem ao serem colocados diante de um problema em comum.

Compreendemos que essa proposta de ensino de argumentação dialoga diretamente com o que consta na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), que definiu a Competência Geral 7 (CG7) da seguinte forma: “[...] argumentar com base em fatos, dados e infor-

mações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental [...]” (Brasil, 2017, p. 18).

Esse diálogo se comprova pela materialidade linguística a partir da qual se constrói essa definição. Nela, ao selecionar o verbo no infinitivo (“argumentar”), coloca-se em evidência a ação e, na sequência, associa-se essa ação a elementos comprobatórios (“fatos, dados e informações confiáveis”). Além disso, pressupõem-se agentes que saíam analisar criticamente as variáveis de uma situação (especialmente se ela for polêmica), para que possam refletir sobre ela e, considerando os direitos humanos e a consciência socioambiental, consigam formular seus posicionamentos, defendê-los, negociar procedimentos e chegar a decisões em prol do bem-estar social. Essa perspectiva de trabalho requer o desenvolvimento de um conjunto de saberes e fazeres que só é possível quando articulado a interações sociais que podem ser vivenciadas na escola e em outros contextos sociais para além dela.

Com efeito, vivenciar o embate de opiniões, refletir sobre as variáveis dos diferentes posicionamentos e gerar ações sociais mais bem fundamentadas requer a articulação de diferentes capacidades que, em função de propósitos bem definidos, podem levar ao desenvolvimento da argumentação como uma prática social emancipadora.

Essa prática faz parte da construção diária tanto da ainda incipiente democracia brasileira quanto da reconhecidamente “robusta” democracia estadunidense, por exemplo. Aliás, especialmente de 2017 para cá, tanto os Estados Unidos (gestão Trump) quanto o Brasil (gestão Bolsonaro) vêm oferecendo ao mundo amostras de que, no jogo social, há situações em que cidadãos mais hábeis retoricamente podem levar vantagem nas contendas em que se envolvem, mesmo que elas sobreponham interesses pessoais e/ou de determinados grupos privilegiados em detrimento de causas de bem-estar social até então consolidadas.

Com isso, queremos dizer que, seja na leitura crítica de atos da gestão da maior potência mundial seja na busca por resolver um problema do bairro em que moramos ou até uma contenda interna à escola, ensinar argumentação como “[...] uma prática social de linguagem caracterizada por um agir no mundo e na história por sujeitos movidos pelo querer ser mais” (Azevedo; Piris, 2023, p. 84) significa acreditar que ainda é possível associar educação e luta por mudanças sociais (Freire, 2016). De fato, por mais difícil que possa parecer uma situação, problematizá-la coletivamente e agir colaborativamente, vivenciando a argumentação, é uma forma de fortalecer a cidadã e o cidadão que, dia a dia, constroem a democracia.

A vivência da argumentação como prática social emancipadora requer, portanto, a postura de agentes que, não satisfeitos com uma situação específica, tomam para si e para a coletividade que conseguem reunir a responsabilidade de integrar linguagens para alcançar mudanças.

Isso posto, neste capítulo de natureza qualitativa e interpretativista, temos o objetivo de analisar como se efetiva a agência social em um recorte de dados de duas pesquisas (uma finalizada e outra em desenvolvimento) que compõem os capítulos 3 e 4 desta publicação.

Para organizar os pontos centrais da reflexão que propomos neste capítulo, nós o desenvolvemos em quatro seções. Nesta primeira, oferecemos uma visão geral da proposta de ensino de argumentação emancipadora e a relacionamos a quatro áreas de conhecimento: os estudos de letramento de vertente sociocultural, a Linguística Aplicada, os estudos de argumentação interacional e a Pedagogia Crítica de base freireana. Na segunda, colocamos em evidência alguns construtos teórico-metodológicos que delineiam essa proposta de ensino de argumentação e serão fundantes na análise que empreendemos na seção seguinte. Na terceira, analisamos um recorte de dados extraídos de pesquisas que compõem os capítulos 3 e 4 desta publicação, os quais estabelecem diálogos com a proposta de ensino de argumentação emancipadora. Na quarta seção, sistematizamos algumas

considerações que, em não sendo finais, representam pontos que têm nos motivado a investir no conceito de agência dessa proposta de ensino de argumentação. Por fim, explicitamos as referências mencionadas neste capítulo.

CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O trabalho com a prática social é o que, há cerca de duas décadas, vem nos movendo a investir em pesquisas aplicadas que se voltam para o desenvolvimento da formação cidadã. Em Tinoco (2003)¹, desenvolvemos uma pesquisa-ação de vertente etnográfica com o objetivo de sistematizar estratégias de redirecionamento do processo de ensino-aprendizagem da escrita em língua materna em uma organização não-governamental que atende a crianças e adolescentes em situação de risco na cidade de Natal/RN: a Casa Renascer.

Depois de defender essa dissertação é que conseguimos compreender que o grande achado dessa pesquisa foi a compreensão de que um trabalho de educação linguística não pode se desvincular de sua dimensão sociopolítica e é exatamente por essa vinculação que conseguimos analisar os usos da escrita como prática social e o fazer docente/discente como prática política.

Diante disso, chegar a um quadro tipológico de estratégias mais recorrentes nos usos da escrita desenvolvidos durante os nove meses em que desenvolvemos nosso “passeio etnográfico na Casa Renascer” se tornou um achado menor. Completamente imbricadas, apenas por efeito didático, elas podem ser divididas entre estratégias afetivas, interativas, cognitivas, metacognitivas, proxêmicas e logísticas (ver Quadro 1).

¹ Neste capítulo, devido à necessidade de rememorar minha construção como pesquisadora, ora me identificarei como “Tinoco” ora como “Azevedo”. Nesses 20 e poucos anos de atuação na Linguística Aplicada, minhas publicações são assinadas como “Tinoco” até 2023. De 2024 para cá, após um processo de divórcio amigável, passei a assinar apenas como “Azevedo”, e isso gera outro imbróglio: o de delimitar bem a que Azevedo me refiro: Glícia ou Isabel? Tentarei orquestrar essas vozes discursivas da melhor forma, mas já peço desculpas ao leitor que se sentir um tanto confuso com essa situação. Mais uma vez, é a VIVÊNCIA da prática social que nos faz passar por essas peculiaridades.

Quadro 1 – Estratégias recorrentes no processo de ensino-aprendizagem da escrita (Casa Renascer)

Tipologia	Estratégias
Estratégias afetivas	Interesse pelas histórias das alunas e suas necessidades; respeito por suas opiniões; polidez; envolvimento; encorajamento à participação de cada adolescente; valorização do lúdico (carta enigmática) e do riso; contação de história; incentivo através do elogio e da valorização do saber das alunas; respeito às limitações das alunas, sempre entendidas como temporárias; nomeação de cada aluna etc.
Estratégias interativas	Opção pelo ensino dialógico e dialogal; instalação da dúvida, formulação de perguntas exploratórias e/ou reflexivas às alunas; transferência de indagações de uma aluna para outra ou para toda a classe; aproveitamento das respostas das alunas para dar continuidade à aula; estímulo à negociação de sentidos; preservação das faces; cooperação entre duplas, em pequenos grupos e em grande grupo; estabelecimento de relações interlocutivas concretas para o exercício da escrita e para a busca de informações (telefonema para as agências); uso da encenação para criação de <i>scripts</i> ; ditado à pesquisadora.
Estratégias cognitivas gerais	Contação de história; produção de gêneros textuais a partir da exposição de sua silhueta textual; leitura em voz alta; análise em grupo do texto escrito; distanciamento do texto; releitura; reformulação textual; recorrência ao conhecimento de mundo.
Estratégias metacognitivas	Planejamento das ações didáticas em equipe; atenção às respostas das alunas na aplicação do planejado; anotação das falhas que surgem; reflexão constante do processo com as alunas e com a equipe pedagógica; avaliação do progresso alcançado e das fragilidades que precisam ser revistas; análise das relações entre as reivindicações contidas nas cartas e sua relevância social; valorização do pensamento crítico; debates acerca das condições sociais das comunidades visitadas e os direitos vitais de todos os cidadãos; vinculação da necessidade de conhecer, refletir e agir.

Estratégias proxêmicas	Aproximação entre pesquisadora e participantes; movimentação constante em sala de aula; fixação do olhar nas alunas.
Estratégias logísticas	Uso adequado de diferentes recursos audiovisuais (quadro, TV, videocassete, retroprojetor, cópia xerografada, livros etc.); diversificação dos ambientes de ensino-aprendizagem (sala de aula, setores da Casa Renascer, ruas adjacentes a essa ONG, comunidades de origem das adolescentes, pontos históricos de Natal, praias do litoral sul do RN).

Fonte: Tinoco (2003, p. 187).

A configuração desse quadro tipológico das estratégias mais recorrentes no processo de ensino-aprendizagem da escrita na Casa Renascer pode nos parecer uma tentativa de “anatomização” de procedimentos. Todavia, visto sob o foco da prática social, esse quadro apresenta macroestratégias relevantes: “[...] partir do conhecimento das alunas; manter um posicionamento interativo; favorecer a colaboração; fomentar a reflexão crítica”. Reveste-se de ainda maior relevância o respeito àquelas crianças e adolescentes não por sua situação de vulnerabilidade, mas por sua existência como “sujeitos cognoscentes” (Freire, 1987), ou seja, cidadãs que questionam, indagam, refletem sobre si, sobre o outro e sobre os problemas que as cercam e podem aprender a agir em busca de mudanças. Essa concepção implica “valorização do diálogo; instalação da dúvida e das indagações; constante negociação de sentidos” (Tinoco, 2003, p. 186). Ressaltam-se desse quadro cinco palavras-chave: interação, reflexão, diálogo, negociação de sentidos, criticidade.

Em 2005, iniciamos outra pesquisa-ação, desta vez voltada para a formação de professores: o PROBÁSICA². Esse programa era destinado a docentes que, há muitos anos, ministravam aulas em escolas públicas do interior do Rio Grande do Norte, mas ainda não eram graduados. À época, eles eram chamados de “professores leigos”. Nesse curso de formação, trabalhamos com graduandos de Letras e permanecemos com o foco na escrita como prática social.

Durante essa formação, tivemos acesso a um conceito que gerou um ajuste de nosso olhar analítico: projeto de letramento. Para Kleiman (2000), o projeto de letramento (doravante PL) representa “[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve [...] a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo [...]”. Isso significa colocar em evidência os usos da escrita para atingir objetivos que vão além da aprendizagem escolar e, exatamente por isso, não se restringem a aspectos formais da escrita nem a objetivos circulares, tais como o de escrever algo apenas para provar ao professor que sabe escrever. Nos PL, é preciso “ler e escrever para compreender [...] aquilo que for relevante para o desenvolvimento [...] do projeto” (Kleiman, 2000, p. 238).

Esse conceito, que representa o processo vivenciado em Tinoco (2003) embora à época não o conhecêssemos e tornou-se central em Tinoco (2008), agrega três princípios teórico-metodológicos. O primeiro é a concepção dialógica da língua(gem) do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2017), que toma a língua(gem) como um bicho vivo e mutante, e não apenas como um sistema que pode ser compartimentalizado em camadas: fonologia, fonética, morfologia, sintaxe... Na con-

2 O Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (PROBÁSICA), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), destinava-se a professores sem formação específica, mas no efetivo exercício da docência na educação básica pública. Esse programa foi desenvolvido entre 1999 e 2005, oferecendo, em três polos do interior do Rio Grande do Norte, os cursos de licenciatura plena em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Nossa atuação foi em uma turma de Letras sob a regência da Profa Dra Maria do Socorro de Oliveira.

cepção dialógica, as mutações da língua(gem) ocorrem em função das interações entre agentes sociais, as quais são marcadas por vários fatores, inclusive pelo contexto socio-histórico-político-ideológico e tecnológico que caracteriza cada situação comunicativa em que se envolvem.

O segundo princípio é a perspectiva metodológica da Linguística Aplicada (LA), que considera a complexidade do contexto sociocultural e histórico em que as linguagens se desenvolvem, reconhecendo-as como intrinsecamente ligadas a relações de poder inevitavelmente em disputa. Por causa dessa complexidade, a LA comumente opera em uma abordagem transdisciplinar, recorrendo a conceitos de outras áreas de conhecimento (Educação, Filosofia da Linguagem, Psicologia Social, Antropologia) para que possa analisar seus objetos de estudo e produzir conhecimentos que transformam esses conceitos sob o foco da linguagem.

O terceiro é o compromisso com a pesquisa crítica, de intervenção, que visa à transformação social sob o ponto de vista de grupos minorizados (Moita Lopes, 2006; Kleiman; De Grande, 2015). Esse compromisso implica trabalhar COM os componentes desses grupos, de forma respeitosa e colaborativa, analisando os fenômenos de linguagem como intrinsecamente ligados a questões identitárias, políticas e ideológicas, e a ação social como uma forma de alcançar mudanças. Trata-se de um trabalho coletivo e horizontal, ou seja, uma relação de parceria que se constrói a partir da colaboração mútua, do diálogo e da negociação de conflitos mediada pela análise do grupo, e não por relações hierárquicas.

Esse trabalho, que encontra esteio na Pedagogia Crítica de Freire, oportuniza observar um reposicionamento identitário de cada “criança e adolescente em situação de risco” ou “professor leigo” para um “agente de letramento”, que, conforme Kleiman (2006, p. 82 e 83), representa: “[...] um mobilizador dos sistemas de conhecimento perti-

nentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”.

É, portanto, em Tinoco (2008) que acrescentamos às cinco palavras-chave (interação, reflexão, diálogo, negociação de sentidos, criticidade), destacadas do Quadro 1, algumas outras igualmente importantes. Entre elas, a agência social, conforme vemos no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de análise dos projetos de letramento

Projetos de letramento: demandas de leitura e escrita como prática social (foco)	
Interatividade e dialogismo	Trabalho coletivo em torno da leitura e da escrita com funções sociais, distribuição de tarefas, diálogo, reflexão na ação e sobre a ação
Situação social	Planejamento aberto a imprevistos, ampliação de tempos e espaços de aprendizagem, diversidade de agentes e de formas de participação, multiplicidade de gêneros orais e escritos, variedade de recursos e instrumentos, autenticidade de textos, diferentes modos de ler, escrever e falar, experimentação de usos da linguagem em função de eventos específicos e necessidades locais.
Agência social	Atividades de leitura e escrita que objetivam agir sobre o mundo, definição de propósitos de comunicação e de estratégias de ação, compartilhamento dos aspectos macrossociais e microlinguísticos envolvidos na produção oral e escrita em função do que se quer atingir.
Pluralidade cultural	Vinculação do conhecimento à experiência humana, inclusão de temas da cultura local, (re) construção e compartilhamento de saberes e fazeres, interdisciplinaridade e transversalidade, professores, alunos e membros da comunidade vistos como sujeitos de conhecimentos, construção de versões da história.

Fonte: Tinoco (2008, p. 218).

A agência social é constitutiva nos PL. Ela subsidia a compreensão de que, embora sejamos todos “agentes humanos”, nem todos são agentes sociais. Isso se justifica porque a agência social não representa a ação individual de um “salvador da pátria”. Trata-se de um fenômeno coletivo. Esse fenômeno se refere à capacidade de pessoas se unirem para refletir sobre uma situação-problema e tomar decisões que desencadearão ações coletivas e colaborativas focadas na transformação, ainda que parcial, dessa situação. A agência social pressupõe, portanto, que, mesmo diante de estruturas de poder opressoras, é possível resistir e orquestrar ações estratégicas para reagir, porque as pessoas não são produtos passivos de suas condições socioculturais, mas agentes que podem lutar por mudanças ou, omitindo-se, acabam por fortalecer os opressores (Archer, 2000).

Dessa categoria, em destaque no Quadro 2, passados 17 anos, a alteração que entendemos ser necessária é que o foco na “produção oral e escrita” precisa de redimensionamento. Para além da linguagem verbal, a agência social, na sociedade contemporânea, requer também o manejo de outras linguagens e de outras semioses que caracterizam nosso movimento para uma aldeia global cada dia mais tecnologicamente digital.

Esse olhar para a agência social subsidiou outras publicações sobre PL (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014) e a orientação de outras pesquisas cujos dados sinalizam o potencial dos PL para a resignificação do processo de ensino-aprendizagem focado em vivências em que ler, escrever, escutar e falar são práticas sociais que podem ser colocadas em função da resolução de problemas e da transformação social. Todavia, o estabelecimento de relações entre esse trabalho que vínhamos desenvolvendo e a perspectiva interacional da argumentação começou a se desenhar para nós na sessão de defesa de dissertação de Oliveira (2017), em que tivemos a oportunidade de nos aproximar das pesquisas da Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, da Universidade Federal de Sergipe, uma das organizadoras deste livro.

Foi a partir desse encontro acadêmico que começamos a compreender que, no desenvolvimento dos PL, os agentes comumente precisam lidar com temas controversos ou, mais precisamente, com “assuntos em questão”. Segundo Grácio (2016), um “[...] assunto em questão significa [...] uma questão para a qual são sempre possíveis pelo menos duas respostas opostas”. Para esse pesquisador, associar o substantivo “assunto” à expressão “em questão” significa colocar em destaque a “[...] presença efetiva de [...] uma situação de conflito e de dissonância em que se dá a crítica do discurso de um pelo discurso do outro” (Grácio, 2016, p. 43).

Em sendo assim, é na interação que a argumentação se constrói, as negociações são desencadeadas, as deliberações são firmadas... Enfim, a agência social é prenhe de argumentação. Em outras palavras, o modelo didático que subjaz dos PL favorece o engajamento em discussões significativas que requererem o uso da argumentação e podem levar a mudanças sociais.

Essa parceria gerou uma publicação (Azevedo; Tinoco, 2019) em que analisamos dados de Aquino (2018) e de Ribeiro (2015). Tal análise sinalizou o potencial dos PL para uma proposta de ensino que se ancora na argumentação como prática social. Nessa proposta, potencializa-se a formação de agentes que usam a argumentação para (re)agir em contendas dentro e fora da escola.

Desse período até os dias atuais, estamos acompanhando as publicações que associam, entre outras áreas de conhecimento, os estudos de letramento de vertente sociocultural, os estudos de argumentação interacional, a pedagogia crítica, a Linguística Aplicada: Piris (2021); Piris; Calhau (2021); Azevedo; Piris (2023); Azevedo *et al.* (2023); Piris (2025). E também temos contribuído nessa seara, ora publicando (Tinoco; Fernandes, 2020; Sá Martins *et al.*, 2021; Araújo; Azevedo; Morais, 2023), ora orientando (Cabral, 2023; Silva, 2023; Araújo, 2024).

Isso posto, por compreendermos a relevância do trabalho de agentes que, coletiva e colaborativamente, encontram, nas brechas de realidades adversas, formas de agir e de transformar a si mesmos e ao mundo, continuamente, passaremos a destacar aspectos da agência social que transversaliza dados analisados nesta publicação.

ANÁLISE DE DADOS

O capítulo 3, intitulado “Eixos da argumentação emancipadora em um projeto de letramento desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, analisa um recorte de dados de uma pesquisa de mestrado já finalizada (Araújo, 2024). Os agentes desse PL são crianças (entre 10 e 12 anos) que cursam o 5º ano do Ensino Fundamental, suas professoras e o professor-pesquisador. Juntos, eles desenvolveram uma rede de atividades que requereu a produção de textos orais, escritos, multimodais de diferentes gêneros. Foram esses textos que abriram um caminho institucional para que o grupo pudesse chegar até a audiência com o Prefeito. Nesse evento, argumentaram com propriedade (conforme consta na seção de análise do capítulo 4) sobre a importância de transformar um terreno abandonado que fica nas adjacências da escola em uma área de lazer. Ressaltaremos desse capítulo a intrínseca relação entre o conceito de agência social, a ideia de ação coletiva/intervenção/mudança e gestão horizontal do processo de ensino e aprendizagem.

O capítulo 4, cujo título é “Batalha da Ilha: argumentação emancipadora na poesia *slam*”, apresenta um recorte de dados de uma pesquisa de doutorado ainda em desenvolvimento. O recorte selecionado se concentra no evento de 29 de junho de 2024, na praça central de Ilhéus, na Bahia, em que houve um duelo (“competição”) entre poetas de *slam*. Nesse capítulo, é analisada, especificamente, a *performance* 1 do *slammer* DG, que recita um poema autoral em que refuta a tese de a cidade de Ilhéus ser paradisíaca, apresentando argumentos que tratam de graves problemas sociais enfrentados por seus morado-

res. Destacaremos desse capítulo a relação entre o conceito de agência social e a ideia de identificação com determinadas causas/apropriação de uma prática cultural/disposição para agir.

Quadro 3 – Especificidades dos capítulos 3 e 4

Cap.	Assunto em questão	Agente(s)	Evento/local	Agência
3	É possível transformar um terreno abandonado em uma área de lazer?	Estudantes e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (escola municipal urbana) Professor-pesquisador Técnicos da SEMUR Prefeito	Audiência na Prefeitura de Parnamirim/RN	Ação coletiva Intervenção Mudança Gestão horizontal do processo de ensino e aprendizagem
4	Ilhéus é uma cidade paradisíaca?	<i>Slammer</i> Público	Batalha de <i>slam</i> na praça central de Ilhéus/BA	Identificação com determinadas causas Apropriação de uma prática cultural Disposição para agir

Fonte: elaboração própria.

Conforme consta no Quadro 3, cada um desses capítulos se desenvolve a partir de um assunto em questão específico, com agentes diferentes e em eventos/locais distintos. Embora compreendamos que a agência social seja um fenômeno processual e multifacetado, evidenciaremos apenas uma especificidade desse conceito que emerge de cada um dos citados capítulos.

A leitura do capítulo 3 nos subsidia a afirmar que as etapas vivenciadas no decorrer do PL são imbuídas de agência. Queremos, porém, destacar uma especificidade que transversaliza todas essas etapas: a gestão horizontal do processo de ensino e aprendizagem. Essa gestão parte do reconhecimento de que estudantes dos anos iniciais são agentes capazes de responder favoravelmente a desafios impostos pela vida em sociedade, os quais, no caso em tela, podem ser administrados por procedimentos institucionais da escola, da Secretaria de Meio Ambiente e Urbanismo (SEMUR) e da Prefeitura. Esses procedimentos requerem tanto o manejo das modalidades oral e escrita da linguagem verbal quanto o de outras linguagens e semioses presentes, por exemplo, no *site* da Prefeitura. Foi necessário que eles passassem, JUNTOS, por todo esse processo até conseguirem chegar à marcação da audiência com o Prefeito.

Subjaz desse trabalho o pressuposto do *learning by doing* (Dewey, 1956), que atrela a construção do conhecimento ao papel ativo dos aprendentes³ (nesse caso, estudantes, professoras e professor-pesquisador) e ao valor da experimentação, ou seja, da vivência desse processo de descobertas, acertos, erros, ajustes... Isso também está na base da formação de agentes de letramento (Kleiman, 2006), que requer o compartilhamento de aspectos macrossociais da situação comunicativa, ou seja, a compreensão do problema em destaque; o lugar social dos estudantes e o de seus interlocutores; o propósito dos agentes da escola; as relações entre eles, os técnicos da secretaria e o prefeito; as questões ideológicas envolvidas; a finalidade de cada produção textual desenvolvida; a clareza entre posicionamento defendido e os argumentos que o sustentam. Requer também um trabalho cuidadoso com os aspectos microlinguísticos, que se referem à dimen-

3 Os conceitos de “aprendente” e de “ensinante” (Freire ([1981] 2016) reposicionam o estudante da função de “beneficiário” de um saber “transmitido” e o professor da função de único responsável pelo ensino. Em parceria, estudantes e professores aprendem e ensinam na interação entre si e com outros agentes que contribuam para a ampliação dos conhecimentos a partir da experiência partilhada. Nesse sentido, o professor não centraliza tarefas, coordena-as. Com isso, democratizam-se as responsabilidades de ensinar e de aprender.

são formal dessas produções (linguagem adequada; uso das convenções da norma culta) para a criação de uma imagem favorável do grupo diante dos técnicos da SEMUR e da autoridade máxima do poder executivo municipal.

Essa formação, que privilegia a parceria, a colaboração mútua, o diálogo e a negociação de conflitos, em vez da relação hierárquica pré-definida pelos papéis sociais exercidos pelos diferentes agentes, encontra esteio nos estudos do educador brasileiro Paulo Freire. Ela oferece subsídios para que possamos entender que é possível resistir a injustiças, reivindicar direitos e reagir institucionalmente para alcançar mudanças sociais. Isso se justifica porque a vida em sociedade democrática não se faz na polarização do “nós CONTRA eles”, mas na contínua interação que, na maioria das vezes, exige confronto de ideias, reflexão, análise crítica, negociação: elementos centrais no ensino de argumentação emancipadora.

Dos dados analisados no capítulo 4, por sua vez, observamos uma relação diferente com a agência social. No duelo de *slam*, há uma competição entre poetas. Logo, apenas um sai vencedor de cada evento. Essa vitória é resultante da atribuição de notas de um grupo de jurados ou da aclamação do público, havendo, para isso, três critérios básicos: (i) os poemas devem ser autorais e inéditos, ou seja, não podem ter sido apresentados em outro duelo; (ii) a duração máxima de cada *performance* é de três minutos; (iii) a *performance* deve contar apenas com a voz e o corpo do poeta, não sendo permitidos adereços cênicos nem instrumentos musicais.

Todavia, a observância desses critérios não é suficiente para que um poeta se torne um *slammer*. É fundamental que se aproprie dos aspectos macrossociais, microlinguísticos e multimodais que caracterizam o duelo de *slam*, e isso requer vivência dessa prática cultural. Essa vivência tem muitas implicações, sobretudo perceber a politicidade de que esses eventos se revestem, haja vista que grupos

historicamente excluídos e minorizados fazem uso dessa expressão artístico-cultural para se posicionarem diante de contendas, reivindicarem direitos, darem visibilidade às suas lutas. Isso é expressão de agência social. Para tanto, o *slammer* (e o público) precisa se identificar com determinadas causas, apropriar-se da complexidade dessa prática cultural e demonstrar disposição para agir.

Nessa prática, a agência social se configura por um conjunto de ações, dentre elas: selecionar recursos linguísticos em função da pertinência do conteúdo a denunciar; direcionar esses recursos em função de um projeto de dizer; avaliar a qualidade desse conteúdo para o contexto; editar o texto escrito, enfatizando a perspectiva que se quer defender; ensaiar a recitação ou a leitura desse poema, focalizando expressões faciais, gestos, movimentos, inclusive pausas para gerar reflexão ou marcar um ritmo; compartilhar a versão alcançada com o público do evento, observando os três critérios já citados.

Essa complexa articulação é resultante de um processo de apropriação de uma prática social que, em geral, não faz parte da “cultura escolar”, mas compõe o conjunto de experiências culturais das quais os *slammers* participam. Nesse sentido, embora haja regularidades entre as *performances* dos que disputam um mesmo duelo, também há as singularidades de cada *slammer* que influenciam na *performance* apresentada. Evento a evento isso pode ser alterado. Cada evento é único e irrepetível. Embora não se trate de um evento relacionado a ensino formal, nele, muito se aprende. Essa aprendizagem é fruto da agência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse na proposta de ensino de argumentação como prática social reúne os autores desta publicação como um todo. Nossa contribuição foi destacar como o conceito de “agência social” transversaliza

essa proposta e se constrói, de forma singular, a partir dos elementos caracterizadores dos dados em análise.

Para tanto, fizemos inicialmente um breve histórico de como os estudos de letramento de vertente sociocultural, desenvolvidos dentro da LA, vêm ao encontro dos estudos da argumentação interacional e da pedagogia crítica. Fizemos isso ao destacar conceitos que lhes são comuns, tais como: interação, reflexão, diálogo, negociação de sentidos, criticidade e agência social. Esse alinhamento pressupõe escolhas: a educação como ato político; o trabalho com as linguagens a partir da prática social; a democracia como uma construção que requer agentividade; a vivência da argumentação como uma prática social emancipadora.

Para dar concretude a essa reflexão, decidimos fazer menção a dados dos capítulos 3 e 4 desta publicação, que evidenciam um trabalho com a argumentação como prática social. Impulsionados por “assuntos em questão” diferentes, os agentes envolvidos se posicionam criticamente, com base em análises fundamentadas em elementos comprobatórios (conforme salienta a BNCC), e não em meras crenças pessoais nem no senso comum, e, processualmente, a agência social é construída.

Desse processo, destacamos como o conceito de “agência social” se constrói de formas singulares a depender do evento em foco. Do recorte de dados do capítulo 3, analisamos a agência social na gestão horizontal do processo de ensino e aprendizagem; do recorte do capítulo 4, tratamos da agência social no processo de apropriação dos aspectos que caracterizam o duelo de *slam* e a *performance* do *slammer*, o que estamos entendendo como algo que, também processualmente, é aprendido.

Nesse sentido, é por meio da agência social que estudantes, professores, cidadãs e cidadãos se tornam protagonistas de intervenções: refletem sobre assuntos para os quais não há consenso; traçam estra-

tégias de ação e metas; buscam parcerias; trabalham em comunhão. Pressupõe-se desse trabalho a “vivência” da argumentação.

Nela, ao compreenderem que têm espaço, vez e voz para defender, com raciocínio lógico, plausível e ético, seus posicionamentos, os agentes passam a elaborar mais (e de forma mais bem fundamentada) sua argumentação. Com efeito, os dados do capítulo 3 e do 4 sinalizam que essa proposta de ensino é aplicável a diferentes contextos (escolar e não escolar). Não sendo uma metodologia, essa proposta representa um compromisso ético com a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente em seu contexto sócio-histórico e tecnológico, com base em argumentos sólidos, sensíveis às estruturas de poder e comprometidos com o bem comum.

Nesse processo, a agência social se concretiza de diferentes formas em experiências em que os sujeitos se sintam autorizados a questionar situações adversas, a refletir sobre suas variáveis e a propor ações que, coletiva e colaborativamente, possam contribuir para o bem-estar de grupos. Isso nos parece constitutivo da proposta de ensino de argumentação emancipadora, que se configura como essencial para a construção de um mundo mais justo — uma aldeia global em que se silenciar diante das injustiças não seja uma opção.

Sendo o mundo, de fato, uma aldeia, calar-se diante de situações adversas significa apoiar os opressores. Para que isso não ocorra, precisamos investir no bem-estar comum, sobretudo de grupos minorizados. É nesse sentido, portanto, que entendemos ser a agência social um princípio do ensino de argumentação emancipadora.

REFERÊNCIAS

As referências relativas a este capítulo estão na versão em espanhol.

AGENCIA SOCIAL EN LA ENSEÑANZA DE ARGUMENTACIÓN EMANCIPADORA

Glícia Azevedo



https://youtu.be/De_8NwDtN_k

INTRODUCCIÓN¹

El fortalecimiento de la democracia requiere la agencia social, la cual, a su vez, presupone el ejercicio de la lectura crítica y el interés en (y la disponibilidad para) actuar en favor de cambios. Para lograrlo, no es suficiente activar habilidades para leer textos verbales, no verbales, tampoco multimodales para comprender, por ejemplo, las razones históricas de problemas sociales. La agencia se ancla en el concepto de base freireana: “lectura del mundo” (Freire, 1989), es decir, la capacidad de leer el mundo local (situaciones vividas en casa, en la calle,

¹ La versión de este capítulo del portugués al español fue realizada por el doctorando Elias Mata (PPgEL/UFRN).

en el barrio o en la ciudad en la que vivimos), el mundo que Brasil representa y el mundo que proviene de otros países a los que tenemos acceso por medio de las tecnologías. En definitiva, como ya afirmaba, hace más de 50 años, el sociólogo Marshal McLuhan (1972): “el mundo es una aldea global”.

En la década de 1970, McLuhan se refería al potencial de los medios de comunicación electrónica, especialmente la radio, la televisión, el telégrafo, para traspasar fronteras geográficas, culturales y sociales. Al destacar el poder de las tecnologías para transformar las prácticas sociales y, por consecuencia, a las personas y, al mismo tiempo, transformarse continuamente, esta afirmación de McLuhan parece incluso una anticipación de los tiempos actuales en los que la popularización de la Internet y de las tecnologías digitales comprueban que, efectivamente, el mundo se ha convertido en una gran aldea.

Sucede que, en el contexto sociohistórico y tecnológico que estamos viviendo, las demandas de lectura crítica se multiplican exponencialmente. Se trata de una competencia fundamental para evaluar lo que puede ser consecuencia de la plausibilidad del razonamiento y lo que se reviste de falacias (algunas muy ingeniosas) que hacen multiplicar, a un ritmo alucinante, la desinformación.

Para abordar las crecientes complejidades de un mundo donde los conflictos se difunden casi simultáneamente a su surgimiento, es vital la formación de *agentes de letramento* (Kleiman, 2006), que lo gran leer críticamente el mundo (de cualquier dimensión), defender, con razonamiento lógico, plausible y ético (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996) sus posicionamientos ante los asuntos planteados (Grácio, 2016), y fundamentándose en esto, actuar (o reaccionar) en favor de cambios sociales.

Esto significa invertir en la enseñanza de la argumentación. Sin embargo, defendemos que esta enseñanza no puede ser más un contenido curricular a ser trabajado en etapas didácticas con fines mnemónicos: primero, se define qué es la “argumentación”; luego, se exponen las prin-

cipales “estrategias” de la argumentación; a continuación, se enumeran los los “problemas” que suelen debilitar la cadena argumentativa; por último, se verifica el aprendizaje a través de ejercicios. La culminación de este proceso es, en general, la aplicación de una prueba.

Diferente de este trabajo, defendemos la sistematización de una propuesta de enseñanza de la argumentación anclada en la práctica social. Esto implica la construcción de una propuesta de uso social de la argumentación, es decir, una propuesta vivencial (y no simulada), situada (y no un modelo que se aplique de la misma manera en cualquier contexto social), que considere a cada estudiante/profesor/profesora como un agente que puede contribuir a la resolución de un problema de interés de la colectividad formada en torno a él. A esta propuesta, Azevedo y Piris (2023) le atribuyeron la designación de “enseñanza de la argumentación emancipadora”, que se estructura en torno a tres ejes: la criticidad, la reflexividad y la dialogicidad.

Entre los fundamentos teórico-metodológicos de esta propuesta de enseñanza, en este capítulo, destacamos la integración de conocimientos provenientes de los estudios de *letramento* desde un enfoque sociocultural (Kleiman, 1995), que se desarrollan en la Lingüística Aplicada (Kleiman; De Grande, 2015), a los estudios de la argumentación interaccional (Plantin, 2010; Grácio, 2016) y a la Pedagogía Crítica (Freire, 2003). Esta integración tiene un denominador común: toma como punto de partida (y de llegada) prácticas sociales que, de hecho, son vivenciadas por agentes que actúan y reaccionan al ser confrontados con un problema en común.

Comprendemos que esta propuesta de enseñanza de la argumentación dialoga directamente con lo que se establece en la *Base Nacional Común Curricular* (doravante BNCC), que definió la Competencia General 7 (CG7) de la siguiente manera: “[...] argumentar con base en hechos, datos e información confiable, para formular, negociar y defender ideas, puntos de vista y decisiones comunes que respeten y promuevan los derechos humanos y la conciencia socioambiental [...]” (Brasil, 2017, p. 18).

Este diálogo se comprueba por la materialidad lingüística a partir de la cual se construye esta definición. En ella, al seleccionar el verbo en infinitivo (“argumentar”), se pone en evidencia la acción y, a continuación, se asocia esta acción a elementos comprobatorios (“hechos, datos e información confiable”). Además, se presuponen agentes que sepan analizar críticamente las variables de una situación (especialmente si es polémica), para que puedan reflexionar sobre ella y, considerando los derechos humanos y la conciencia socioambiental, logren formular sus posicionamientos, defenderlos, negociar procedimientos y llegar a decisiones en favor del bienestar social. Esta perspectiva de trabajo requiere el desarrollo de un conjunto de saberes y haceres que solamente es posible cuando se articula a interacciones sociales que puedan ser vivenciadas en la escuela y en otros contextos sociales más allá de ella.

Efectivamente, el proceso de confrontar opiniones divergentes, analizar críticamente las múltiples variables que sustentan los distintos posicionamientos y, en consecuencia, impulsar acciones sociales mejor fundamentadas, demanda la integración sistemática de diversas capacidades que, en función de propósitos bien definidos, pueden llevar al desarrollo de la argumentación como una práctica social emancipadora.

Esta práctica forma parte de la construcción diaria de sistemas democráticos en distintos grados de consolidación, desde la aún emergente democracia brasileña hasta el “robusto” sistema estadounidense. De hecho, especialmente desde 2017 en adelante, tanto Estados Unidos (gestión Trump) como Brasil (gestión Bolsonaro) han estado ofreciendo al mundo muestras de que, en el juego social, hay situaciones en las que ciudadanos más hábiles retóricamente pueden tener ventaja en las disputas en las que se involucran, incluso si estas sobreponen intereses personales y/o de determinados grupos privilegiados en detrimento de causas de bienestar social hasta entonces consolidadas.

Con esto, queremos decir que, ya sea en la lectura crítica de actos de la gestión de la mayor potencia mundial, ya sea en la búsqueda por resolver un problema del barrio en el que vivimos o incluso en una contienda interna de la escuela, enseñar la argumentación como “[...]”

una práctica social del lenguaje caracterizada por un actuar en el mundo y en la historia por sujetos movidos por el querer ser más” (Azevedo; Piris, 2023, p. 84) significa creer que aún es posible asociar educación y lucha por cambios sociales (Freire, 2016). De hecho, por más difícil que pueda parecer una situación, problematizarla colectivamente y actuar colaborativamente, viviendo la argumentación, es una forma de fortalecer a la ciudadana y al ciudadano que diariamente construyen la democracia.

La vivencia de la argumentación como práctica social emancipadora requiere la postura de agentes que, no satisfechos con una situación específica, asumen para sí mismos y para la colectividad que logran reunir la responsabilidad de integrar lenguajes para alcanzar cambios.

A este respecto, en este capítulo de naturaleza cualitativa e interpretativista, tenemos el objetivo de analizar cómo se efectúa la agencia social en un recorte de datos de dos investigaciones (una finalizada y otra en desarrollo) que componen los capítulos 3 y 4 de esta publicación.

Para organizar los puntos centrales de la reflexión que proponemos en este capítulo, lo desarrollamos en cuatro secciones. En esta primera, ofrecemos una visión general de la propuesta de enseñanza de la argumentación emancipadora y la relacionamos con tres áreas de conocimiento: los estudios de *letramento* desde un enfoque sociocultural, la Lingüística Aplicada, los estudios de argumentación interaccional y la Pedagogía Crítica de base freireana. En la segunda, destacamos algunos constructos teórico-metodológicos que delinean esta propuesta de enseñanza de la argumentación y que son fundamentales en el análisis que desarrollamos en la sección siguiente. En la tercera, analizamos un recorte de datos extraídos de investigaciones que componen los capítulos 3 y 4 de esta publicación, los cuales establecen diálogos con la propuesta de enseñanza de la argumentación emancipadora. En la cuarta sección, sistematizamos algunas consideraciones que, aunque no sean finales, representan puntos que nos han motivado a invertir en el concepto de agencia de esta propuesta de enseñanza de la argumentación. Por último, explicitamos las referencias mencionadas en este capítulo.

CONSTRUCCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

El trabajo con la práctica social es lo que, desde hace aproximadamente dos décadas, nos ha llevado a invertir en investigaciones aplicadas que se centren en el desarrollo de la formación ciudadana. En Tinoco (2003)², desarrollamos una investigación-acción desde un enfoque etnográfico con el objetivo de sistematizar estrategias de redireccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en lengua materna en una organización no gubernamental que atiende a niñas y adolescentes en situación de riesgo en la ciudad de Natal/RN: la Casa Renascer.

Después de defender esta tesis de maestría es que logramos comprender que el gran hallazgo de esta investigación fue la comprensión de que un trabajo de educación lingüística no puede desvincularse de su dimensión socio-política, y es precisamente por esta vinculación que logramos analizar los usos de la escritura como práctica social y el hacer docente/discente como práctica política.

Frente a esto, llegar a un cuadro tipológico de estrategias más recurrentes en los usos de la escritura desarrollados durante los nueve meses en que realizamos nuestro “paseo etnográfico en la Casa Renascer” se convirtió en un hallazgo menor. Completamente entrelazadas, solo por efecto didáctico, pueden dividirse entre estrategias afectivas, interactivas, cognitivas, metacognitivas, proxémicas y logísticas (ver Cuadro 1).

2 En este capítulo, debido a la necesidad de rememorar mi construcción como investigadora, ora me identifico como “Tinoco” ora como “Azevedo”. En estos 20 y pocos años de actuación en la Lingüística Aplicada, mis publicaciones están firmadas como “Tinoco” hasta 2023. Desde 2024, tras un proceso de divorcio amigable, empecé a firmar solo como “Azevedo”, y esto genera otro embrollo: el de delimitar bien a qué Azevedo me refiero: ¿Glícia o Isabel? Intento orquestar estas voces discursivas de la mejor manera, pero ya pido disculpas al lector que se sienta un tanto confundido con esta situación. Una vez más, es la VIVENCIA de la práctica social la que nos hace atravesar estas peculiaridades.

Cuadro 1 – Estrategias recurrentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de escritura (Casa Renascer)

Tipología	Estrategias
Estrategias afectivas	Interés por las historias de las alumnas y sus necesidades; respeto por sus opiniones; cortesía; involucramiento; fomento a la participación de cada adolescente; valorización del juego (carta enigmática) y de la risa; narración de historias; incentivo a través del elogio y la valorización del saber de las alumnas; respeto a las limitaciones de las alumnas, siempre entendidas como temporales; nombramiento de cada alumna, etc.
Estrategias interactivas	Opción por la enseñanza dialógica y dialogal; instalación de la duda, formulación de preguntas exploratorias y/o reflexivas a las alumnas; transferencia de indagaciones de una alumna a otra o a toda la clase; aprovechamiento de las respuestas de las alumnas para dar continuidad a la clase; estímulo a la negociación de significados; preservación de las identidades; cooperación entre parejas, en pequeños grupos y en gran grupo; establecimiento de relaciones interlocutivas concretas para el ejercicio de la escritura y para la búsqueda de información (llamada telefónica a las agencias); uso de la escenificación para creación de guiones; dictado a la investigadora.
Estrategias cognitivas generales	Narración de historias; producción de géneros textuales a partir de la exposición de su silueta textual; lectura en voz alta; análisis grupal del texto escrito; distanciamiento del texto; relectura; reformulación textual; recurrencia al conocimiento del mundo.

Estrategias metacognitivas	Planificación de las acciones didácticas en equipo; atención a las respuestas de las alumnas en la aplicación de lo planeado; anotación de los fallos que surgen; reflexión constante del proceso con las alumnas y con el equipo pedagógico; evaluación del progreso alcanzado y de las fragilidades que necesitan ser revisadas; análisis de las relaciones entre las reivindicaciones contenidas en las cartas y su relevancia social; valorización del pensamiento crítico; debates sobre las condiciones sociales de las comunidades visitadas y los derechos vitales de todos los ciudadanos; vinculación con la necesidad de conocer, reflexionar y actuar.
Estrategias proxémicas	Acercamiento entre investigadora y participantes; movimiento constante en el aula; fijación de la mirada en las alumnas.
Estrategias logísticas	Uso adecuado de diferentes recursos audiovisuales (pizarra, TV, videocasetera, retroproyector, copia fotocopiada, libros, etc.); diversificación de los ambientes de enseñanza y aprendizaje (aula, sectores de Casa Renascer, calles adyacentes a esta ONG, comunidades origen de las adolescentes, puntos históricos de Natal, playas del litoral sur del RN).

Fuente: Tinoco (2003, p. 187).

La configuración de este cuadro tipológico de las estrategias más recurrentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la Casa Renascer puede parecer una tentativa de “anatomización” de procedimientos. Sin embargo, visto desde el enfoque de la práctica social, este cuadro presenta macroestrategias relevantes: “[...] partir del conocimiento de las alumnas; mantener una postura interactiva; favorecer la colaboración; fomentar la reflexión crítica”. Resulta todavía más importante el respeto hacia esas niñas y adolescentes no solamente por su situación de vulnerabilidad, sino también por su existencia como “sujetos cognoscientes” (Freire, 1987), es decir,

ciudadanas que cuestionan, indagan, reflexionan sobre sí mismas, sobre los otros y sobre los problemas que las rodean y pueden aprender a actuar y reaccionar en busca de cambios. Esta concepción implica “valorización del diálogo; instalación de la duda y de las indagaciones; constante negociación de significados” (Tinoco, 2003, p. 186). Se destacan cinco palabras clave de este cuadro: interacción, reflexión, diálogo, negociación de significados, criticidad.

El 2005, iniciamos otra investigación-acción, esta vez enfocada en la formación de profesores: el PROBÁSICA³. Este programa estaba destinado a docentes que, durante muchos años, impartieron clases en escuelas públicas del interior del Río Grande do Norte pero aún no estaban graduados. En ese momento, eran llamados “profesores legos”. En este curso de formación, trabajamos con estudiantes de Letras y mantuvimos el enfoque en la escritura como práctica social.

Durante esta formación, tuvimos acceso a un concepto que generó un ajuste en nuestra mirada analítica: proyecto de *letramento*. Para Kleiman (2000), el proyecto de *letramento* (en adelante PL) representa “[...] un conjunto de actividades que se origina de un interés real en la vida de los alumnos y cuya realización involucra [...] la lectura de textos que realmente circulan en la sociedad y la producción de textos que serán leídos, en un trabajo colectivo [...]”. Esto significa poner en evidencia los usos de la escritura para alcanzar objetivos que van más allá del aprendizaje escolar y, precisamente por eso, no se restringen a aspectos formales de la escritura ni a objetivos circulares, tales como escribir algo solo para demostrar al profesor que sabe escribir. En los PL, es necesario “leer y escribir para comprender [...] aquello

3 El Programa de Calificación Profesional para la Educación Básica (PROBÁSICA), vinculado a la Universidad Federal del Río Grande do Norte (UFRN), estaba destinado a profesores sin formación específica pero en ejercicio efectivo de la docencia en la educación básica pública. Este programa se desarrolló entre 1999 y 2005, ofreciendo en tres polos del interior del Río Grande do Norte los cursos de licenciatura plena en Pedagogía, Letras, Matemáticas y Ciencias Biológicas. Nuestra actuación fue en un grupo de Letras bajo la dirección de la Profa. Dra. Maria do Socorro de Oliveira.

que sea relevante para el desarrollo [...] del proyecto” (Kleiman, 2000, p. 238).

Este concepto, que representa el proceso vivido en Tinoco (2003), aunque en ese momento no lo conocíamos y se convirtió en un constructo central en Tinoco (2008), agrega tres principios teórico-metodológicos. El primero es la concepción dialógica de la lengua del Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2017), que toma la lengua como un ser vivo y mutante, y no solo como un sistema que puede ser compartimentado en capas: fonología, fonética, morfología, sintaxis... En la concepción dialógica, las mutaciones de la lengua ocurren en función de las interacciones entre agentes sociales, las cuales están marcadas por varios factores, incluido el contexto socio-histórico-político-ideológico y tecnológico que caracteriza cada situación comunicativa en la que se involucran.

El segundo principio es la perspectiva metodológica de la Lingüística Aplicada (LA), que considera la complejidad del contexto sociocultural e histórico en el que se desarrollan los lenguajes, reconociéndolos como intrínsecamente vinculados a relaciones de poder inevitablemente en disputa. Debido a esta complejidad, la LA comúnmente opera con un enfoque transdisciplinario, recurriendo a conceptos de otras áreas del conocimiento (Educación, Filosofía del Lenguaje, Psicología Social, Antropología) para poder analizar sus objetos de estudio y producir conocimientos que transformen estos conceptos bajo el enfoque del lenguaje.

El tercero es el compromiso con la investigación crítica, de intervención, que busca la transformación social desde el punto de vista de grupos minoritarios (Moita Lopes, 2006; Kleiman; De Grande, 2015). Este compromiso implica trabajar CON los componentes de esos grupos, de manera respetuosa y colaborativa, analizando los fenómenos del lenguaje como intrínsecamente conectados a cuestiones identitarias, políticas e ideológicas, y la acción social como una forma de al-

canzar cambios. Se trata de un trabajo colectivo y horizontal, es decir, una relación de colaboración que se construye a partir del apoyo mutuo, del diálogo y de la negociación de conflictos mediada por el análisis del grupo, y no por relaciones jerárquicas.

Este trabajo, que encuentra su fundamento en la Pedagogía Crítica de Freire, permite observar un reposicionamiento identitario de cada “niño y adolescente en situación de riesgo” o “profesor lego” hacia un “agente de *letramento*”, que, según Kleiman (2006, p. 82 y 83), representa: “[...] un movilizador de los sistemas de conocimiento pertinentes, de los recursos, de las capacidades de los miembros de la comunidad [...] para que participen en las prácticas sociales de *letramento*, las prácticas de uso de la escritura situadas en diversas instituciones”.

Es, por lo tanto, en Tinoco (2008) donde añadimos a las cinco palabras clave (interacción, reflexión, diálogo, negociación de significados, criticidad), destacadas del Cuadro 1, algunas otras igualmente importantes. Entre ellas, la agencia social, como vemos en el Cuadro 2.

Cuadro 2 – Categorías de análisis de los proyectos de *letramento*

Proyectos de <i>letramento</i>: demandas de lectura y escritura como práctica social (enfoque)	
Interactividad y dialogismo	Trabajo colectivo en torno a la lectura y la escritura con funciones sociales, distribución de tareas, diálogo, reflexión en la acción y sobre la acción
Situación social	Planificación abierta a imprevistos, ampliación de tiempos y espacios de aprendizaje, diversidad de agentes y formas de participación, multiplicidad de géneros orales y escritos, variedad de recursos e instrumentos, autenticidad de textos, diferentes modos de leer, escribir y hablar, experimentación de usos del lenguaje en función de eventos específicos y necesidades locales.

Agencia social	Actividades de lectura y escritura que tienen como objetivo actuar sobre el mundo, definición de propósitos de comunicación y estrategias de acción, compartición de los aspectos macrosociales y microlingüísticos involucrados en la producción oral y escrita en función de lo que se quiere alcanzar.
Pluralidad cultural	Vinculación del conocimiento a la experiencia humana, inclusión de temas de la cultura local, (re)construcción y compartición de saberes y haceres, interdisciplinariedad y transversalidad, profesores, alumnos y miembros de la comunidad vistos como sujetos del conocimiento, construcción de versiones de la historia.

Fuente: Tinoco (2008, p. 218).

La agencia social es constitutiva en los PL. Ella subsidia la comprensión de que, aunque todos seamos “agentes humanos”, no todos son agentes sociales. Esto se justifica porque la agencia social no representa la acción individual de un “salvador de la patria”. Se trata de un fenómeno colectivo. Este fenómeno se refiere a la capacidad de las personas para unirse y reflexionar sobre una situación-problema y tomar decisiones que desencadenarán en acciones colectivas y colaborativas enfocadas en la transformación, aunque sea parcial, de esa situación. La agencia social presupone, por lo tanto, que, incluso ante estructuras de poder opresoras, es posible resistir y orquestar acciones estratégicas para reaccionar, porque las personas no son productos pasivos de sus condiciones socioculturales, sino agentes que pueden luchar por cambios o, al omitir su participación, terminan fortaleciendo a los opresores (Archer, 2000).

De esta categoría, destacada en el Cuadro 2, después de 17 años, el cambio que entendemos necesario es que el enfoque en la “producción oral y escrita” necesita ser redimensionado. Más allá del lenguaje verbal, la agencia social, en la sociedad contemporánea, también requiere el manejo de otros lenguajes y otras semiosis que caracterizan nuestro movimiento hacia una aldea global cada día más digitalmente tecnológica.

Esta mirada hacia la agencia social ha subsidiado otras publicaciones sobre PL (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014) y la orientación de otras investigaciones cuyos datos señalan el potencial de los PL para la resignificación del proceso de enseñanza y aprendizaje enfocado en vivencias en las que leer, escribir, escuchar y hablar son prácticas sociales que pueden ser puestas al servicio de la resolución de problemas y de la transformación social. Sin embargo, el establecimiento de relaciones entre este trabajo que veníamos desarrollando y la perspectiva interaccional de la argumentación comenzó a delinearse para nosotros en la sesión de defensa de la disertación de Oliveira (2017), donde tuvimos la oportunidad de acercarnos a las investigaciones de la Profa. Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo, de la Universidad Federal de Sergipe, una de las organizadoras de este libro.

Fue a partir de este encuentro académico que comenzamos a comprender que, en el desarrollo de los PL, los agentes comúnmente necesitan lidiar con temas controvertidos o, más precisamente, con “asuntos en cuestión”. Según Grácio (2016), un “[...] asunto en cuestión significa [...] una cuestión para la cual siempre son posibles al menos dos respuestas opuestas”. Para este investigador, asociar el sustantivo “asunto” a la expresión “en cuestión” significa poner en destaque la “[...] presencia efectiva de [...] una situación de conflicto y disonancia en la que se da la crítica del discurso de uno por el discurso del otro” (Grácio, 2016, p. 43).

Así, es en la interacción donde se construye la argumentación, se desencadenan las negociaciones y se firman las deliberaciones... En suma, la agencia social está llena de argumentación. En otras palabras, el modelo didáctico que se subyace en los PL favorece el compromiso en discusiones significativas que requieren el uso de la argumentación y pueden llevar a cambios sociales.

Esta asociación generó una publicación (Azevedo; Tinoco, 2019) en la que analizamos datos de Aquino (2018) y de Ribeiro (2015). Tal análisis señaló el potencial de los PL para una propuesta de en-

señanza que se ancla en la argumentación como práctica social. En esta propuesta, se potencia la formación de agentes que utilizan la argumentación para actuar y reaccionar en disputas dentro y fuera de la escuela.

Desde ese período hasta la actualidad, hemos estado siguiendo las publicaciones que asocian, entre otras áreas del conocimiento, los estudios de *letramento* desde un enfoque sociocultural, los estudios de argumentación interaccional, la Pedagogía Crítica y la Lingüística Aplicada: Piris (2021); Piris; Calhau (2021); Azevedo; Piris (2023); Azevedo *et al.* (2023). También hemos contribuido en este ámbito, publicando (Tinoco; Fernandes, 2020; Sá Martins *et al.* 2021; Araújo; Azevedo; Morais, 2023) y orientando (Cabral, 2023; Silva, 2023; Araújo, 2024).

Finalmente, esta comprensión nos permite comprender la importancia de los agentes sociales que, mediante acciones colectivas y colaborativas, identifican en las fisuras de realidades adversas oportunidades para transformarse a sí mismos y a su entorno. A partir de este enfoque, es posible reconocer en los datos analizados dimensiones transversales de la agencia social que atraviesan esta investigación.

ANÁLISIS DE DATOS

El capítulo 3, titulado “Ejes de la argumentación emancipadora en un proyecto de *letramento* desarrollado en los primeros años de la educación primaria”, analiza un recorte de datos de una investigación de maestría ya finalizada (Araújo, 2024). Los agentes de este PL son niños (entre 10 y 12 años) que cursan el 5º año de la Educación Primaria, sus profesoras y el profesor-investigador. Juntos, desarrollaron una red de actividades que requirió la producción de textos orales, escritos y multimodales de diferentes géneros. Fueron estos textos los que abrieron un camino institucional para que el grupo pudiera llegar hasta una audiencia con el Alcalde. En este evento, argumentaron con propiedad (según consta en la sección de análisis del capí-

tulo 3) sobre la importancia de transformar un terreno abandonado que se encuentra en las adyacencias de la escuela en un área de recreo. Resaltamos de este capítulo la intrínseca relación entre el concepto de agencia social, la idea de acción colectiva/intervención/cambio y gestión horizontal del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El capítulo 4, cuyo título es “Batalla de la Isla: argumentación emancipadora en la poesía *slam*”, presenta un recorte de datos de una investigación doctoral aún en desarrollo. El recorte seleccionado se concentra en el evento del 29 de junio de 2024, en la plaza central de Ilhéus, en Bahía, donde hubo un duelo (“competencia”) entre poetas slam. En este capítulo, se analiza específicamente la performance 1 del *slammer* DG, quien recita un poema autoral en el que refuta la tesis de que la ciudad de Ilhéus es paradisíaca, presentando argumentos que abordan graves problemas sociales enfrentados por sus habitantes. Destacamos de este capítulo la relación entre el concepto de agencia social y la idea de identificación con determinadas causas/apropiación de una práctica cultural/disposición para actuar.

Cuadro 3 – Especificidades de los capítulos 3 y 4

Cap.	Asuntos en cuestión	Agente(s)	Evento/local	Agencia
3	¿Es posible transformar un terreno abandonado en un área de recreo?	Estudiantes y profesoras de los primeros años de la Educación Primaria (escuela municipal urbana) Profesor-investigador Técnicos de la SEMUR Alcalde	Audiencia en el Ayuntamiento de Parnamirim/RN	Acción colectiva Intervención Cambio Gestión horizontal del proceso de enseñanza y aprendizaje

4	¿Ilhéus es una ciudad paradisíaca?	<i>slammer</i> Público	Batalha de <i>slam</i> en la plaza central de Ilhéus/BA	Identificación con determinadas causas Apropiación de una práctica cultural Disposición para actuar
---	------------------------------------	---------------------------	---	--

Fuente: elaboración propia.

Conforme se indica en el Cuadro 3, cada uno de estos capítulos se desarrolla a partir de un asunto específico, con agentes diferentes y en eventos/locales distintos. Aunque comprendamos que la agencia social es un fenómeno procesal y multifacético, evidenciamos solo una especificidad de este concepto que emerge de cada uno de los capítulos mencionados.

La lectura del capítulo 3 nos permite afirmar que las etapas vividas a lo largo del PL están impregnadas de agencia. Sin embargo, destacamos una especificidad que transversaliza todas estas etapas: la gestión horizontal del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta gestión parte del reconocimiento de que los estudiantes de los primeros años son agentes capaces de responder favorablemente a los desafíos impuestos por la vida en sociedad, los cuales, en este caso, pueden ser administrados por procedimientos institucionales de la escuela, de la Secretaría de Medio Ambiente y Urbanismo (SEMUR) y del Ayuntamiento. Estos procedimientos requieren tanto el manejo de las modalidades oral y escrita del lenguaje verbal como el de otros lenguajes y semiosis presentes, por ejemplo, en el sitio web del Ayuntamiento. Fue necesario que ellos pasaran, JUNTOS, por todo este proceso para que logaran concertar la audiencia con el Alcalde.

En este trabajo subyace la premisa de *learning by doing* (Dewey, 1956), que vincula la construcción del conocimiento al papel activo

de los aprendientes⁴. Esto también está en la base de la formación de agentes de *letramento* (Kleiman, 2006), que requiere el intercambio de aspectos macrosociales de la situación comunicativa, es decir, la comprensión del problema en cuestión; el lugar social de los estudiantes y el de sus interlocutores; el propósito de los agentes escolares; las relaciones entre ellos, los técnicos de la secretaría y el alcalde; las cuestiones ideológicas involucradas; la finalidad de cada producción textual desarrollada; la claridad entre el posicionamiento defendido y los argumentos que lo sustentan. También requiere un trabajo cuidadoso con los aspectos microlingüísticos, que se refieren a la dimensión formal de estas producciones (lenguaje adecuado; uso de las convenciones de la norma culta) para crear una imagen favorable del grupo ante los técnicos de la SEMUR y ante la máxima autoridad del poder ejecutivo municipal.

Esta formación, que privilegia la asociación, la colaboración mutua, el diálogo y la negociación de conflictos, en lugar de una relación jerárquica predefinida por los roles sociales ejercidos por los diferentes agentes, encuentra su fundamento en los estudios del educador brasileño Paulo Freire. Ofrece herramientas para que podamos entender que es posible resistir a injusticias, reivindicar derechos y reaccionar institucionalmente para lograr cambios sociales. Esto se justifica porque la vida en una sociedad democrática no se construye en la polarización del “nosotros CONTRA ellos”, sino en una interacción continua que, en muchas ocasiones, exige confrontación de ideas, reflexión, análisis crítico y negociación: elementos centrales en la enseñanza de una argumentación emancipadora.

4 Los conceptos de “aprendiente” y de “enseñante” (Freire ([1981] 2016) reposicionan al estudiante de la función de “beneficiario” de un saber “transmitido” y al profesor de la función de único responsable por la enseñanza. En colaboración, estudiantes y profesores aprenden y enseñan en la interacción entre sí y con otros agentes que contribuyen a la ampliación de los conocimientos a partir de la experiencia compartida. En este sentido, el profesor no centraliza tareas, las coordina. Con esto, se democratizan las responsabilidades de enseñar y aprender (en este caso, estudiantes, profesoras y profesor-investigador) y se valora la experimentación, es decir, la vivencia de este proceso de descubrimientos, aciertos, errores, ajustes...

De los datos analizados en el capítulo 4, por su parte, observamos una relación diferente con la agencia social. En el duelo de *slam*, hay una competencia entre poetas. Por lo tanto, solo uno sale vencedor de cada evento. Esta victoria es resultado de la asignación de puntajes por un grupo de jurados o de la aclamación del público, existiendo para ello tres criterios básicos: (i) los poemas deben ser autorales e inéditos, es decir, no pueden haber sido presentados en otro duelo; (ii) la duración máxima de cada performance es de tres minutos; (iii) la performance debe contar únicamente con la voz y el cuerpo del poeta, no estando permitidos atrezos escénicos ni instrumentos musicales.

Sin embargo, la observancia de estos criterios no es suficiente para que un poeta se convierta en *slammer*. Es fundamental que se apropie de los aspectos macrosociales, microlingüísticos y multimodales que caracterizan el duelo de *slam*, y esto requiere vivencia de esta práctica cultural. Esta vivencia conlleva múltiples implicaciones, especialmente al reconocer la carga política con la que revestimos estos eventos, dado que grupos históricamente excluidos y minoritarios utilizan esta expresión artístico-cultural para posicionarse ante disputas, reivindicar derechos y dar visibilidad a sus luchas. Esto es expresión de agencia social. Para ello, el *slammer* (y el público) necesita identificarse con determinadas causas, apropiarse de la complejidad de esta práctica cultural y demostrar disposición para actuar.

En esta práctica, la agencia social se configura por un conjunto de acciones, entre ellas: seleccionar recursos lingüísticos en función de la pertinencia del contenido a denunciar; dirigir esos recursos en función de un proyecto de decir; evaluar la calidad de ese contenido para el contexto; editar el texto escrito, enfatizando la perspectiva que se quiere defender; ensayar la recitación o la lectura de este poema, enfocándose en expresiones faciales, gestos, movimientos, incluidas pausas para generar reflexión o marcar un ritmo; compartir la versión alcanzada con el público del evento, observando los tres criterios ya citados.

Esta compleja articulación es resultado de un proceso de apropiación de una práctica social que, en general, no forma parte de la “cultura escolar”, pero compone el conjunto de experiencias culturales de las cuales los *slammers* participan. En este sentido, aunque haya regularidades entre las performances de quienes disputan un mismo duelo, también existen las singularidades de cada *slammer* que influyen en la performance presentada. Evento a evento esto puede ser alterado. Cada evento es único e irrepetible. Aunque no se trate de un evento relacionado con la enseñanza formal, en él se aprende mucho. Este aprendizaje es fruto de la agencia social.

CONSIDERACIONES FINALES

El interés en la propuesta de enseñanza de la argumentación como práctica social reúne a los autores de esta publicación en su totalidad. Nuestra contribución fue destacar cómo el concepto de “agencia social” transversaliza esta propuesta y se construye, de forma singular, a partir de los elementos caracterizadores de los datos en análisis.

Para ello, hicimos inicialmente un breve histórico de cómo los estudios de *letramento* desde un enfoque sociocultural, desarrollados dentro de la LA, se encuentran con los estudios de la argumentación interaccional y de la pedagogía crítica. Hicimos esto al destacar conceptos que les son comunes, tales como: interacción, reflexión, diálogo, negociación de significados, criticidad y agencia social. Este alineamiento presupone elecciones: la educación como acto político; el trabajo con las lenguas a partir de la práctica social; la democracia como una construcción que requiere agentividad; la vivencia de la argumentación como una práctica social emancipadora.

Para dar concreción a esta reflexión, decidimos hacer mención a datos de los capítulos 3 y 4 de esta publicación, que evidencian un trabajo con la argumentación como práctica social. Impulsados por “asuntos en cuestión” diferentes, los agentes involucrados se posicio-

nan críticamente, basándose en análisis fundamentados en elementos comprobatorios (como señala la BNCC), y no en meras creencias personales ni en el sentido común, y, procesalmente, se construye la agencia social.

De este proceso, destacamos cómo el concepto de “agencia social” se construye de formas singulares dependiendo del evento en foco. Del recorte de datos del capítulo 3, analizamos la agencia social en la gestión horizontal del proceso de enseñanza y aprendizaje; del recorte del capítulo 4, tratamos la agencia social en el proceso de apropiación de los aspectos que caracterizan el duelo de *slam* y la performance del *slammer*, lo que estamos entendiendo como algo que, también procesalmente, se aprende.

En este sentido, es por medio de la agencia social que estudiantes, profesores, ciudadanas y ciudadanos se convierten en protagonistas de intervenciones: reflexionan sobre asuntos para los cuales no hay consenso; trazan estrategias de acción y metas; buscan alianzas; trabajan en comunión. Se presupone de este trabajo la “vivencia” de la argumentación.

En ella, al comprender que tienen espacio, turno y voz para defender, con razonamiento lógico, plausible y ético, sus posicionamientos, los agentes pasan a elaborar más (y de forma más fundamentada) su argumentación. De hecho, los datos del capítulo 3 y del 4 señalan que esta propuesta de enseñanza es aplicable a diferentes contextos (escolar y no escolar). No siendo una metodología, esta propuesta representa un compromiso ético con la formación de sujetos capaces de intervenir críticamente en su contexto sociohistórico y tecnológico, basándose en argumentos sólidos, sensibles a las estructuras de poder y comprometidos con el bien común.

En este proceso, la agencia social se concreta de diferentes formas en experiencias en las que los sujetos se sientan autorizados a cuestionar situaciones adversas, a reflexionar sobre sus variables y a

proponer acciones que, colectiva y colaborativamente, puedan contribuir al bienestar de grupos. Esto nos parece constitutivo de la propuesta de enseñanza de la argumentación emancipadora, que se configura como esencial para la construcción de un mundo más justo — una aldea global en la que el silencio ante las injusticias no sea una opción.

Siendo el mundo, de hecho, una aldea, callarse ante situaciones adversas significa apoyar a los opresores. Para que esto no ocurra, necesitamos invertir en el bienestar común, especialmente de grupos minoritarios. Es en este sentido, por lo tanto, que entendemos que la agencia social es un principio de la enseñanza de la argumentación emancipadora.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Jaciara Limeira de. **Ensino de argumentação em eventos de letramento**. 2018. 214f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27059>. Acesso em: 11 abr. 2025.

ARAÚJO, Júlio C. D. **“Meu bairro, meu ambiente”**: argumentação emancipadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2024. 127f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/58000>. Acesso em: 11 abr. 2025.

ARAÚJO, Júlio C. D. de; AZEVEDO, Glicia; MORAIS, Débora P. Multiletramentos no ensino de argumentação emancipadora. **Linha D'Água**. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 91-105, 2023.

ARCHER, Margaret S. **Being Human**: the problem of agency. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de *et al.* **Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica**. Campinas: Pontes, 2023.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. Pedagogia da esperança e argumentação emancipadora. In: REICHMANN, Carla Lynn; MEDRADO, Betânia Passos; COSTA, Walison P. A. (org.). **Nas fronteiras e margens** – desenvolvimentos de professores de línguas como território de esperanças. Campinas: Pontes, 2023. p. 83-106.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia A. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**. Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan./abr. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017.

CABRAL, Adriana H. F. **Argumentação em assembleia de classe**. 2023. 152f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/56498>. Acesso em: 11 abr. 2025.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956 [1916].

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 37. ed. Tradução de Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016 [1981].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio, 2016.

KLEIMAN, Angela. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

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

KLEIMAN, Angela. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B.; DE GRANDE, Paula Baracat. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 11-30, jan./jun. 2015.

McLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. São Paulo: Editora Nacional; Editora da USP, 1972.

MOITA LOPES, Luís Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo aplicado como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luís Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-42.

OLIVEIRA, Liana Maria Lemos de. **ArgumentAÇÃO via projeto de letramento**. 2017. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Profletras/NAT. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24329>. Acesso em: 11 abr. 2025.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide B. de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: Editora da UFRN, 2014.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIRIS, Eduardo Lopes. Ensino de argumentação para emancipação e decolonialidade. **Diálogo das Letras**. [S. l.], v. 13, p. e02435, 2025.

PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. *In*: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo L. (org.). **Estudos de linguagem, argumentação e discurso**. Campinas: Pontes, 2021. p. 135-153.

PIRIS, Eduardo Lopes; CALHAU, Soade Pereira Jorge. Ensino de argumentação por meio de assembleias de classe: planejamento de uma prática de linguagem. *In: SÁ MARTINS, Ana Patrícia et al. (org.). **Letramentos e argumentAÇÃO**: o ensino de línguas como prática social*. Campinas: Pontes, 2021. p. 143-165.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**. Tradução de Rui Alexandre Grácio e Martina Matozzi. Coimbra: Grácio, 2010.

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. Disponível em <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6468>. Acesso em: 11 abr. 2025.

SÁ MARTINS, Ana Patrícia et al. (org.). **Letramentos e argumentAÇÃO**: o ensino de línguas como prática social. Campinas: Pontes, 2021.

SILVA, Francisco Geoci da. **Desinformação tem tratamento**: leitura crítica contra a pandemia de fake news e pós-verdade. 2023. 217f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/57862>. Acesso em: 11 abr. 2025.

TINOCO, Glícia Azevedo. **Passeio etnográfico pela linguagem escrita**: em busca de legitimação da cidadania. 2003, 300f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2003.

TINOCO, Glicia Azevedo. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008, 254f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

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

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.



POSFÁCIO

O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO E AS PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM

Eduardo Lopes Piris

Quando comecei a estudar retórica, fui apresentado a um importante texto de Roland Barthes (1975) que reproduz a narrativa do surgimento da retórica na antiga Siracusa há aproximadamente 2.500 anos. Segundo esse relato, uma revolta contra tiranos que haviam expropriado terras e posses da população acabou resultando num complexo processo social de recolocar as coisas em seu lugar, por meio de um tipo de disputa que era vencida por aquele que fosse mais eloquente e conseguisse convencer a maioria das pessoas incumbidas de julgar a querela.

A despeito das críticas que o texto de Barthes possa receber, em razão do risco de estabelecer um marco inicial para acontecimentos históricos, o que essa narrativa sobre o nascimento da retórica mostra é que, num dado contexto histórico, uma sociedade instituiu uma prática de mediação de conflitos por meio da deliberação coletiva, construindo suas próprias regras de interação, acordadas e tácitas, que, ao longo do tempo, foram se transformando e consolidando um modo organizado e reconhecido pelo grupo social de como resolver suas di-

ferências por meio da palavra, legitimando, portanto, uma prática social mediada pela linguagem.

É nesse sentido que Alexandre Júnior (2012, p. XIV) afirma que a retórica, em sua origem, “é o produto da experiência consumada de hábeis oradores, a elaboração resultante da análise das suas estratégias”. Esse relato, entre tantos outros, aponta para o fato de que, desde a Antiguidade, a argumentação já se afigurava como uma prática social: uma “forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 1989, p. 36 *apud* Diniz Lira; Villas Bôas, 2020, p. 1006).

O conceito de “prática social de linguagem” pode ser, igualmente, compreendido a partir das reflexões de Fairclough (2012, p. 308), segundo o qual a vida social se organiza como uma rede interconectada de práticas sociais ou domínios de diversos tipos com seus elementos semióticos, de linguagem, de modo que uma prática social articula, de um lado, “uma maneira relativamente permanente de agir na sociedade, determinada por sua posição dentro da rede de práticas estruturada” e, por outro lado, “um domínio de ação social e interação que reproduz estruturas, podendo transformá-las”, sendo que todas “são práticas de produção, arenas dentro das quais a vida social é produzida, seja ela econômica, política, cultural, ou cotidiana”.

Schneuwly e Dolz (1999, p. 6) também destacam o lugar da linguagem e, por conseguinte, da argumentação, nas práticas sociais, pois entendem que, numa prática social de linguagem, estamos diante de um tipo de prática em que se destacam as “dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação às últimas”.

Para além da tradição greco-latina, podemos observar a constituição da argumentação como prática social a partir de sua dimensão cultural e antropológica. Com Plantin (2008), aprendemos que a inte-

ração entre as pessoas organiza comportamentos linguísticos em distintos modelos culturais de argumentação, que organizam a prática social em que as pessoas precisam comunicar seus pontos de vista acerca dos desacordos que se lhes colocam na vida social. Nesse alinhamento, Tindale (2024, p. 60) ressalta a importância de o analista compreender “as formas como as pessoas interagem argumentativamente”, atendo-se “às raízes humanas da situação argumentativa, com toda sua profundidade e seu potencial” e às “características contextuais e culturais que lhe deram origem”.

Desde a Antiguidade, os usos da retórica são de duas ordens. A retórica esteve presente na vida política, jurídica e social do cidadão nas mais distintas práticas sociais, ao mesmo tempo que sua experiência exitosa passou a demandar a produção de saberes sobre a arte da eloquência e, mais detalhadamente, os fatores linguageiros da argumentação aplicados às atividades sociais. O interessante é que as sociedades ditas ocidentais – ao mesmo tempo que acumulavam saberes sobre a argumentação como prática de sustentar, negociar e refutar posicionamentos distintos que se oferecem como respostas possíveis às questões sociais – também desenvolveram a argumentação retórica como objeto de estudo e de ensino e aprendizagem.

Em um trabalho recente (Piris, 2025), remonto como a história nos ensina que a retórica deixa de ser relevante, sendo reduzida, na Alta Idade Média, a um método de estudo das escrituras sagradas da Igreja Católica e, depois na Idade Moderna, sob a égide do racionalismo cartesiano, perdendo o restante de seu prestígio para a lógica e a gramática, enquanto a dialética – a contrapartida da retórica – também via sua pertinência social sendo restringida à igreja (a escolástica) e à academia (na filosofia, na medicina, no direito e nas artes), sendo limitada ao exercício da disputa dialética, que “não é uma luta real nem a busca de conhecimento por parte de um homem, mas é um debate e uma controvérsia entre aqueles que raciocinam sobre uma questão que é proposta e que deve ser provada ou refutada”, cujo “objetivo é o

exercício de argumentação correta” (Weijers, 1999, p. 511). Em suma, a prática social da argumentação, seja pela retórica ou pela dialética, foi sendo absorvida, ao longo dos séculos, por um processo histórico de escolarização que, paulatinamente, foi alijando a prática da argumentação de seu contexto e vocação originais de mediar os desacordos sociais.

As pessoas já iniciadas nos estudos da argumentação já tiveram contato com a história do ressurgimento da argumentação na contemporaneidade graças à publicação do *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, e de *Os usos do argumento*, de Toulmin, ambas em 1958, as quais promovem um rompimento com a lógica formal e a concepção cartesiana de razão e de raciocínio, fundando o postulado de que, em todas as práticas sociais, desde as jurídicas até as cotidianas, se argumenta não sobre o falso e o verdadeiro, mas sobre o razoável e o opinável.

É nesse longo processo histórico (aqui resumido em poucos parágrafos) – não apenas de surgimento, declínio e reflorescimento da retórica, mas também das concepções de ensino da argumentação que responderam aos interesses estratégicos dos regimes políticos de plantão e dos regimes de verdade de uma época (a episteme) – que as autoras e os autores dos capítulos desta obra coletiva inscrevem, historicamente, suas contribuições, concepções e propostas de ensino de argumentação como prática social de linguagem.

Em Ensino de argumentação: prática social, formação e agência, vimos que o ensino da argumentação:

[...] se dá por meio da participação dos estudantes em eventos de letramentos, não do treinamento para redação do texto dissertativo nem das aulas dialogadas e das simulações de debates em que o professor tem a palavra final, porque o estudante precisa ter a vez e a voz para, de fato, realizar o ato de argumentar

e colher os resultados de sua intervenção em seu grupo social, dentro ou fora da escola (Azevedo *et al.*, 2023, p. 134).

Em outras palavras, ensinar a argumentar como prática social de linguagem é concretizar o postulado de Angela Kleiman (2008, p. 508), segundo a qual é “a necessidade de agir o que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado, não vice-versa”, integrando, conforme Piris (2021), as atividades escolares a propostas de ensino que focalizam a interação argumentativa e colocam educandas e educandos em situações de comunicação que os permitem articular os conhecimentos escolares sobre argumentação com a prática social da argumentação, para problematizar sua própria situação-limite e lutar por sua emancipação perante condições opressoras que o impedem de ser mais enquanto ser humano.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE JÚNIOR, Manuel. Introdução. In: ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. p. XIII-LI.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de *et al.*. **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica**: fundamentos teórico-práticos. Campinas: Pontes, 2023.
- BARTHES, Roland. A Retórica Antiga. In: COHEN, Jean *et al.* **Pesquisas de Retórica**. Tradução de Leda Pinto Mafra Iruzun. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 147-221.
- DINIZ LIRA, André Augusto; VILLAS BÔAS, Lúcia. Conceitos de “prática” no campo educacional: história conceitual e teoria das representações sociais em foco. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 20, n. 66, p. 989-1014, 2020.
- FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. Tradução de Iran Ferreira de Melo. **Linha D'Água**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. *In*: JODELET, Denise (org.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 31-61.

KLEIMAN, Angela. Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (dis)curso**. Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. *In*: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (org.). **Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso**. Campinas: Pontes, 2021. p. 135-153.

PIRIS, Eduardo Lopes. A reinscrição das antigas retórica, dialética e lógica nas contemporâneas perspectivas integradoras da argumentação. *In*: BENVINDO, João; ROCHA, Max; TOMAZ, Patrícia; LOPES, Mariza (org.). **Argumentação, Retórica e Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 2025. p. 15-38.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Tradução de Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008 [2005].

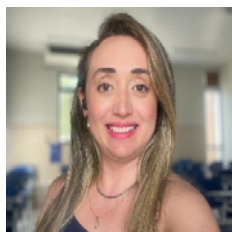
SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 11, p. 5-16, 1999.

TINDALE, Christopher. Uma abordagem antropológica da argumentação. Tradução de Lucas Pivetta Maciel, Lucas Pereira da Silva, Theodoro Casalotti Farhat e Paulo Roberto Gonçalves-Segundo *In*: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; PIRIS, Eduardo Lopes. (org.). **Argumentação e discurso na multidisciplinaridade**. Campinas: Pontes, 2024. p. 55-88.

TOULMIN, Stephen. **Os usos do argumento**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1958].

WEIJERS, Olga. De la joute dialectique à la dispute scolastique. **Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles Lettres**. [S.l.], v. 143, n. 2, p. 509-518, 1999.

SOBRE OS AUTORES



Aline Peixoto Bezerra

Doutora em Estudos da Linguagem (UFRN) e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). É membro dos Grupos de Pesquisa Observatório da Educação Pública (IFRN), Letramento e Etnografia (UFRN) e Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (UNISINOS). Interesses de pesquisa: letramentos e ensino, ensino-aprendizagem de língua materna, formação linguística na educação básica e na tecnológica, ensino-aprendizagem da argumentação.



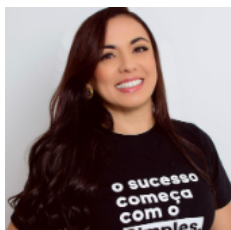
Cecilia Costas

Doutoranda em Letras pela Universidade Nacional de Tucumán (UNT, Argentina). É professora de Letras na Faculdade de Filosofia e Letras da UNT. Pesquisa as potencialidades epistêmico-argumentativas da oralidade acadêmica e construção de imagens sociais dialógicas em estudantes universitários de Humanidades. É membro do comitê técnico consultivo do Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas. Formada no Programa de Formação de Iniciação à Docência para as disciplinas de Língua Espanhola I e Oficina de Compreensão e Produção Textual.



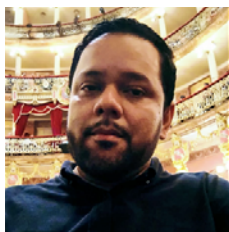
Constanza Padilla

Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT, Argentina). Profesora titular de *Lengua Española I, Taller de comprensión y producción textual* y *Psicolingüística* (carrera de Letras, FFyL, UNT). Investigadora Independiente del CONICET. Vicedirectora del Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC, Unidad Ejecutora CONICET-UNT). Directora del Doctorado en Letras (Facultad de Filosofía y Letras, UNT). Representante de la subselección Tucumán de la cátedra UNESCO (Para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la Lectura y escritura). Integrante de GICEOLEM (*Grupo de investigación interdisciplinario para la inclusión y la calidad educativas a través de ocuparnos de la lectura y escritura en todas las materias*), dirigido por la Dra. Paula Carlino.



Débora Praxedes

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UFRN), mestra em Letras (UERN), especialista em Linguística pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba/SP, graduada em Letras – Língua Portuguesa (UERN). É professora da rede municipal de Mossoró/RN. Membro do Grupo de Pesquisa Letramento e Etnografia (UFRN) e do Grupo de Pesquisa em Ensino e Linguagem na Contemporaneidade (UFERSA). Interesses de pesquisa: estudos de letramento de vertente sociocultural, Pedagogia dos Multiletramentos, ensino de argumentação, metodologias ativas, tecnologias digitais atreladas ao ensino de Língua Portuguesa.



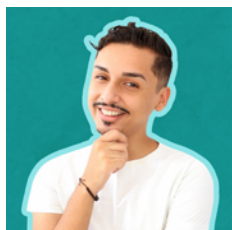
Edilson de Souza Soares

Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, especialista em Produção e Leitura de Textos e Graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas. É membro do Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retóricas Aplicadas (UFS) e professor de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus e da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas.



Eduardo Lopes Piris

Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo. Realizou estágios de pós-doutorado na Universidade Federal de São Carlos, na Universidade de Buenos Aires e na Universidade de São Paulo. É professor titular da Universidade Estadual de Santa Cruz, onde é professor permanente do PPG em Letras, Linguagens e Representações e do Mestrado Profissional em Letras. Coordena o Centro de Estudos de Argumentação e Discurso (CEAD) e o Grupo de Pesquisa Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD/CNPq), coedita a Revista de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação (EIDA). Também é professor permanente do PPG em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Integra os grupos de pesquisa GPARA/UFS e TEAR/UFG. É fundador do GT Argumentação na ANPOLL. É o atual presidente da Associação Brasileira de Argumentação (ABA), biênio 2023-2025.



Elias Mata

Doutorando e mestre em Estudos da Linguagem pela UFRN e graduado em Letras – Língua Espanhola pela mesma instituição. Membro dos grupos de pesquisa Letramento e Etnografia, Linguagem e Processos Cognitivos (UFRN). Interesses de pesquisa: estudos de letramento, projetos de letramento, Pedagogia de Multiletramentos, oficinas de multiletramentos para a formação inicial de professores de espanhol, Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação no ensino de línguas, Inteligência Artificial Generativa (IAG) no ensino de línguas e redes sociais na aprendizagem de línguas.



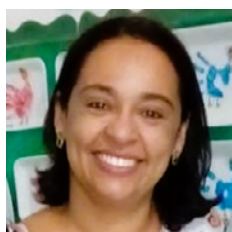
Glícia Azevedo

Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP), mestra em Letras, especialista em Leitura e Produção de Textos, graduada em Letras (UFRN). É professora da Escola de Ciências e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e do Mestrado Profissional em Letras (UFRN). Interesses de pesquisa: letramentos, gêneros discursivos e ensino; formação de professores, ensino-aprendizagem de língua materna, formação linguística na área de Ciências e Tecnologia, ensino de argumentação.



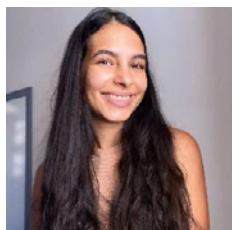
Isabel Cristina Michelin de Azevedo

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, mestre em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Realizou estágio pós-doutoral na Universidad de Buenos Aires. É professora do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe e atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana. É líder do Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retóricas Aplicadas (GPARA), colíder do Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD) e editora da revista EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação.



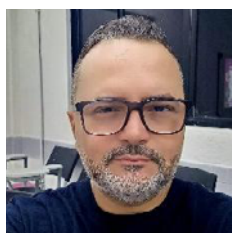
Jeovana Alves de Lima Oliveira

Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia, especialista em Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa, graduada em Letras pela UEFS. É professora de Língua Portuguesa da rede estadual de Educação da Bahia e participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (UEFS). Atualmente, pesquisa o ensino de leitura argumentativa de perspectiva interacional e os multiletramentos.



Jessica Rocha Oliveira

Mestranda em Linguística Aplicada, na área de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduada em Letras – Português e Espanhol pela mesma instituição. Membro do projeto de extensão Ensino de Argumentação na Escola (ENARE/UFS). Seus interesses de pesquisa envolvem os estudos de letramentos e de multiletramentos, a argumentação, a produção e a avaliação de materiais didáticos.



Júlio Araújo

Doutorando e mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UFRN), especialista em Literatura e Ensino (IFRN) e graduado em Pedagogia (UFRN). Membro dos grupos de pesquisa Letramento e Etnografia (UFRN) e Formação de Professores, Letramentos e Identidades (UNISINOS). Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Interesses de pesquisa: estudos de letramento de vertente sociocultural, formação de professores(as), ensino de argumentação emancipadora, avaliação da aprendizagem, racismo algorítmico e inteligência artificial.



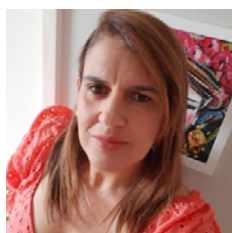
Luciana Leguina

Doutoranda em Letras pela Universidade Nacional de Tucumán (UNT, Argentina). É professora de Letras na Faculdade de Filosofia e Letras da mesma instituição e no Instituto de Investigações sobre a Língua e a Cultura (INVELEC-UNT). Pesquisa sobre práticas de ensino que promovem potencialidades epistêmicas e argumentativas na oralidade, leitura e escrita no Ensino Médio em Tucumán. Membro do Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas.



Luciana Vieira Rocha

Doutoranda em Estudos da Linguagem (UFRN), mestra em Linguagem e Ensino e especialista em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica (UFCG), graduada em Letras – Língua Portuguesa (UEPB). É professora de Língua Portuguesa na rede básica de educação. Interesses de pesquisa: ensino de língua portuguesa, formação docente, estudos de letramento, multiletramentos e tecnologias aplicadas ao ensino de línguas, como a Inteligência Artificial.



Márcia Souza Maia e Araujo

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, mestra e especialista em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana e graduada em Letras – Língua Francesa pela mesma instituição. É docente de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Ilhéus, e membro do grupo de pesquisa Linguagens, Discurso e Sociedade (CNPq). Interesses de pesquisa: argumentação, com enfoque na argumentação multimodal.



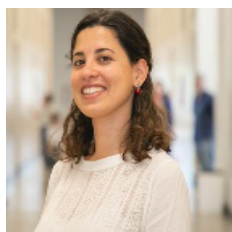
María Elena Molina

Doctora en Humanidades (Universidad Nacional de Tucumán, UNT, Argentina), especialista en Escritura y Alfabetización (Universidad Nacional de La Plata) y diplomada superior en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación (FLACSO). Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue) y licenciada en Letras (Universidad Nacional de Tucumán). Actualmente, se desempeña como investigadora asistente de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Asimismo, también es docente en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Allí, ocupa el cargo de jefe de Trabajos Prácticos (Asistente de Docencia) en *Didáctica General – Didáctica II* para diversos profesorados.



María Natalia Quiroga

Doutoranda em Letras com orientação em Linguística, Universidade Nacional de Tucumán (UNT, Argentina). Professora e licenciada em Letras pela mesma instituição. Integrante do Projeto de Investigação “*Interacciones entre lectura, escritura y oralidad en contextos educativos ecológicos: potencialidades epistémicas, argumentativas y colaborativas en prácticas y perspectivas de estudiantes y docentes*”. Investiga representações sociais de familiares de ex-combatentes da Guerra das Malvinas, residentes na província de Tucumán (Argentina) e produções audiovisuais difundidas em meios de comunicação locais.



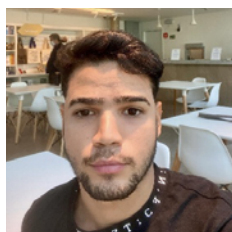
María Paz Fourmantin

Doutoranda em Educação na Universidade Nacional de Tucumán (UNT, Argentina), especialista em Docência de Nível Superior em Escrita e Literatura do Programa “Nossa Escola”. Atua como professora na Escola Superior de Agricultura e Sacarotecnia da UNT e na cadeira de Língua e Literatura Latina I da Faculdade de Filosofia e Letras da UNT. Em 2017, obteve uma bolsa Fulbright para treinar na NCState University, Carolina do Norte, EUA e, em 2023, obteve uma bolsa para participar da 28ª Sessão da AFS Youth Assembly como delegada docente em Nova York, EUA. Seus interesses de pesquisa envolvem os processos de leitura e escrita de alunos do ensino técnico.



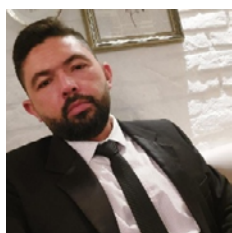
Robson Henrique Antunes de Oliveira

Doutorando em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e graduado em Letras – Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É membro do Grupo de Pesquisa Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras (UERN), Letramento e Etnografia (UFRN) e Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (UNISINOS). Atualmente, é professor de Língua Inglesa na Educação Básica.



Rômulo Albuquerque

Doutorando em Linguística Aplicada (UNICAMP), mestre em Estudos da Linguagem (UFRN) e graduado em Letras – Inglês (UFPE). Membro dos grupos de pesquisa Letramento e Etnografia (UFRN) e Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (UNISINOS). Interesses de pesquisa: estudos de letramento (foco na Pedagogia de Multiletramentos), Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação no ensino de línguas, Inteligência Artificial Generativa no ensino de línguas e formação de professores.



Stepheson Ray de Oliveira

Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos (UFRN), especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma Perspectiva Transdisciplinar (IFRN), graduado em Pedagogia (UnP) e em Letras – Língua Portuguesa (UERN). Membro dos grupos de pesquisa Letramento e Etnografia (UFRN) e Letramentos, Educação e Identidades (IFRN) e da Associação Brasileira de Argumentação (ABA). Atua como professor de Língua Portuguesa na Educação Básica. Interesses de pesquisa: estudos de letramento de vertente sociocultural, projetos de letramento e argumentação.



Valéria Montenegro

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UFRN), mestre em Letras pela UERN, especialista em Linguística pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba/SP, graduada em Letras – Língua Portuguesa pela UERN. Professora da rede pública estadual do RN. Membro dos grupos de pesquisa Letramento e Etnografia (UFRN) e Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (UNISINOS). Interesses de pesquisa: letramentos, projetos de letramento, formação docente, multiletramentos, Inteligência Artificial Generativa e outras tecnologias digitais para o ensino de Língua Portuguesa.



Wesley Rodrigo Pedroza da Silva

Doutor em Estudos da Linguagem, mestre em Letras e graduado em Letras – Língua Portuguesa (UFRN). Membro dos grupos Letramento e Etnografia (UFRN) e Formação de Professores, Letramentos e Identidades (UNISINOS). Atua como professor da rede pública do Estado do Rio Grande do Norte. Idealizador do Projeto Missão Galo, vencedor do Prêmio Criativos da Escola (Design for Change – 2019), e ganhador do Desafio de Aprendizagem Criativa 2020, promovido pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT).