

AÇÕES DISCURSIVAS QUE PROMOVEM ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA¹

Stefânio Ramalho do Amaral²

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar empiricamente interações argumentativas em um contexto espontâneo (sala de aula) entre professor, estagiário e estudantes. Foram analisadas transcrições de gravações de vídeo de aulas de história de uma mesma escola pública federal (dados pertencentes ao Núcleo de Pesquisa da Argumentação - UFPE): dez aulas do sétimo ano, das quais participaram uma professora, uma estagiária e 31 estudantes; e quinze aulas do oitavo ano, das quais participaram uma estagiária e uma professora e 28 estudantes. Os argumentos foram analisados com base na unidade de análise proposta por Leitão (2000): argumento - ponto de vista e justificativa - , contra-argumento e resposta. Em seguida, foram analisadas as demandas argumentativas que docentes solicitavam discentes. Foram observadas três categorias de discursos geradores de argumentação: demanda de justificativa, demanda de avaliação e devolução de questionamento, com diferentes intencionalidades e impactos na construção de conhecimento. Na discussão exploram-se implicações de cada categoria, assim como possibilidades de uso em sala de aula.

Palavras-chave: Argumentação, Aulas de História, Capacitação de Docentes, Construção de Conhecimento.

INTRODUÇÃO

Este estudo se insere num programa maior de estudos sobre argumentação, vinculado ao Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NuPArg) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que inclui, entre outros, Argumentação e Processos de Construção de Conhecimento, cujo objetivo geral é analisar como, através da argumentação, oportunidades são criadas para que os indivíduos reflitam sobre os fundamentos e limites de seus conhecimentos.

Este estudo se apoia na ideia de que a argumentação é uma atividade discursiva realizada através da justificação de pontos de vista e pela consideração de objeções e perspectivas alternativas, com o objetivo final de aumentar ou diminuir a aceitabilidade das perspectivas em questão (VAN EEMEREN *et al.*, 1996 *apud* LEITÃO, 2007 b). Observados em conjunto, estes movimentos geram no discurso um rico espaço para negociação de perspectivas, possibilitando aos participantes o manejo de diferentes visões sobre o tópico

¹ Este artigo resulta da monografia de conclusão do curso de graduação em psicologia (UFPE – 2013) do autor, sob orientação de Selma Leitão (Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco). Parte deste artigo foi apresentada no I Congresso Nacional / IV Seminário Internacional Argumentação na Escola (Recife, 2018).

² Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, amaral941@gmail.com

discutido. Além do potencial na resolução de conflitos de opinião, a argumentação tem sido vista como um recurso privilegiado de construção de conhecimento, pois a possibilidade de “re-
ver” (revisar, ver outra vez) continuamente as próprias concepções é o mecanismo psicológico essencial nos processos de construção de conhecimento (LEITÃO; 2008 b).

O interesse central do presente estudo é a investigação empírica de formas de criação de oportunidades para estabelecimento de discurso argumentativo em sala de aula, de forma que, ao mesmo tempo em que temas curriculares sejam trabalhados em eventos desta natureza, os participantes da discussão sejam encorajados a refletir criticamente sobre suas ideias. Pretende-se mostrar percursos que podem ser trilhados para que ocorram ganhos em ações que gerem reflexão e construção de conhecimento.

Este artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente serão apresentados os fundamentos deste estudo; em seguida serão explorados os objetivos e o método; posteriormente serão apresentados os resultados, nos quais os discursos que favorecem a argumentação em sala de aula serão categorizados, analisados e comentados; e, por fim, os resultados serão discutidos em função das possibilidades que podem ser geradas com o uso de cada uma das demandas discursivas encontradas nos dados analisados.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. NATUREZA SOCIOSSEMIÓTICA DO PSIQUISMO

Questionamentos quanto à linguagem e à cognição decerto levarão à questão da aquisição da linguagem e do desenvolvimento das funções cognitivas. Os fundamentos aqui usados vêm de perspectivas histórico-culturais, que explicitam a gênese dos processos cognitivos humanos como processo de apropriação, por parte da criança, de recursos simbólicos disponibilizados pela cultura.

As perspectivas histórico-culturais, especificamente Vygostky (1995), teorizam um modelo sobre a função do signo na constituição do psiquismo humano, em que Subbotsky (2005) distingue entre processos psíquicos elementares (PPE) (percepção, atenção e memória involuntárias e pensamento não verbal, referentes à resolução de problemas simples); de processos psíquicos superiores (PPS) (percepção, atenção e memória voluntárias), os quais se contrastam sob quatro aspectos: origem, estrutura, funcionamento e relação com as demais funções mentais.

Quanto à *origem*, os PPE surgem no início da vida como resultado da evolução da espécie, enquanto os PPS têm origem social, pois surgem do desenvolvimento histórico cultural

da atividade humana. Para que a criança os apreenda, é necessário acesso e apropriação dos recursos físicos ou simbólicos disponibilizados pela cultura.

Estruturalmente, os PPE capacitam a criança a agir sobre o mundo de forma direta e não-mediada. Seu funcionamento ocorre de forma não-consciente, involuntária, em que, num primeiro momento, a ação da criança é regulada por estímulos e situações advindos do ambiente. Nos PPS, os instrumentos e signos desenvolvidos pela cultura medeiam o desenvolvimento do infante, sempre propiciado pela interação com outros indivíduos. Esta apropriação ocorre de forma indireta, mediada, consciente e autorregulada de ação sobre o mundo. Enquanto os instrumentos possibilitam a regulação da ação sobre os objetos do mundo, os signos possibilitam regular processos psicológicos do próprio indivíduo ou de outrem. Apenas os PPS se organizam sistemicamente, em que seu desenvolvimento afeta e é afetado pelos demais (LEITÃO, 2008 a).

A apropriação de recursos semióticos – particularmente a *linguagem* – muda a experiência do indivíduo. Não significa que o social seja muito mais importante do que o aparato biológico, mas que o ser humano se constitui e se complementa quando inserido numa cultura, tanto que geralmente leva de sete a nove meses para ser gerado e ser dado à luz, mas leva cerca de quatro anos para ter um mínimo de autonomia (MOSE, 2009). De acordo com Leontiev (1978, p. 267):

Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Esta aprendizagem lhe rende a aquisição de capacidades de ação que antes não tinha, como a capacidade de regular a própria atenção e a de outrem, e a apreensão e recordação de estímulos e experiências. Entretanto, o impacto da mediação semiótica é majoritariamente visualizado pela forma que os signos dotam o indivíduo com recursos para significar a realidade. Possuir estes recursos muda radicalmente a experiência do indivíduo no mundo e sua relação com ele. Conforme Leitão (2008 a):

É ante um mundo ‘concebido como sendo de certo tipo’ que o indivíduo se posiciona (BAKHURST, 2002, p. 236). Mais ainda: a aquisição da linguagem dota o indivíduo com recursos que lhe permitem não apenas organizar suas ações, mas, também, sobre elas refletir.

1.2.LINGUAGEM ENQUANTO DIÁLOGO

Outro ponto de sustentação das ideias do presente estudo são concepções sobre a natureza inerente e constitutivamente dialógica da linguagem (BAKHTIN; VOLOSHINOV,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

1995, FARACO, 2003). O termo *dialogia* extrapola o sentido que lhe é atribuído quotidianamente. Mais do que interação entre dois ou mais indivíduos, as relações *dialógicas* (BAKHTIN, 2005) constituem-se no encontro e oposição de variadas formas de significar e avaliar, que, nos processos comunicativos, mutuamente se respondem. Seja na interação física ou no pensamento silenciosamente produzido, a linguagem age sempre em relações cuja natureza é dialógica, ou seja, que envolve mais de uma forma de posicionamento e entre instâncias diferentes.

Esta dialogicidade se manifesta no discurso em ao menos três dimensões: *responsividade, plurivocidade e oposição* (LEITÃO, 2008 a). Reconhecer a dialogicidade da linguagem também leva a afirmar a heterogeneidade como característica de todo dizer, pois qualquer enunciado carrega em si múltiplas vozes sociais, assim como várias formas de avaliação, concepção, constituição e significação das falas. Segundo Leitão (2008 a, p. 37), “afirmar a plurivocidade constitutiva de todo dizer implica ainda reconhecer a inevitável tensão/oposição que emerge da coexistência e confronto entre diferentes perspectivas”.

1.3. ARGUMENTAÇÃO

A argumentação (VAN EEMEREN, 1996 *apud* LEITÃO 2007 b) é uma atividade social realizada através da justificação de pontos de vista e consideração de perspectivas alternativas, cujo objetivo final consiste no aumento ou redução da aceitabilidade das perspectivas em questão. Este trabalho se apoia na perspectiva (LEITÃO, 2007 a, 2007 b, 2008 a, 2008 b, 2011) de que a argumentação empresta propriedades ao processo de construção de conhecimento. Pode-se resumir estas questões assim:

A argumentação é, por definição, um movimento dialógico (por envolver dois ou mais enunciadorees – mas não necessariamente dois ou mais indivíduos). A oposição não se origina apenas nos indivíduos envolvidos no tópico em questão, mas também em outros artefatos (v.g. livros, gravações, fontes históricas), mas ainda no “discurso interior” (LEITÃO, 2008 b).

Argumentar envolve um processo de negociação de posições, entre enunciadorees que trazem diferentes concepções, que dialeticamente passam a ocupar papéis de proponente e oponente. Ao proponente cabe trazer sua perspectiva ao diálogo, formular razões a favor do que por ele foi trazido, apreciar os pontos trazidos pela oposição e, por fim, verificar os pontos que ele usa para ancorar sua posição trazida inicialmente. Ao oponente cabe levar à discussão críticas, dúvidas, questionamentos, perspectivas alternativas, ou seja, qualquer elemento tentar

pôr em xeque as concepções do proponente. Como consequência, este processo particular traz ao discurso um espaço para que operações de raciocínio sejam mobilizadas.

A abertura a novas perspectivas acontece com o confronto – real ou potencial – com elementos opostos, que somada à necessidade de lhes responder, “abre” a perspectiva defendida pelo proponente e o encaminha para revisão de perspectivas (LEITÃO, 2000). Acredita-se que este processo seja o requisito fundamental para possíveis mudanças de perspectiva.

Defender o próprio ponto de vista e considerar perspectivas diversas criam no discurso um rico espaço para que as concepções sobre o mundo – físico ou social – sejam trabalhadas. O engajamento na argumentação cria um espaço para que as concepções dos participantes sejam transformadas, mesmo que, segundo Leitão (2007 b), a natureza do mecanismo de construção que opera este processo e faz isto possível não estejam plenamente compreendidos.

1.4. PECULIARIDADES DO DISCURSO EM SALA DE AULA

Segundo De Chiaro e Leitão (2005), o discurso em sala de aula possui peculiaridades que, *a priori*, poderiam restringir o potencial argumentativo:

A sala de aula é permeada, em sua maioria, por conhecimentos canônicos, ou seja, que fazem parte de um corpo de conhecimentos socialmente legitimado e convencionado num determinado tipo de conhecimento. Temas com esta característica tendem a não ser vistos como polemizáveis. Embora a abertura para problematização seja menor nalgumas disciplinas (*e.g.* ciências exatas) – em detrimento a outras – (*e.g.* ciências humanas), uma característica comum é que seus conceitos e definições não são passíveis de mudança a partir de discussões geradas em sala de aula.

Há uma assimetria entre os participantes do discurso de sala de aula. De um lado, o professor, representante do conhecimento canônico, que não se põe na posição de um interlocutor a ser convencido. Do outro, estudantes são postos numa posição que devem aprender conceitos, princípios e formas de raciocínio consideradas canônicas de certo domínio de conhecimento. Entre estes dois polos, está o estagiário, que não é nem professor, nem “estudante”, mas, sim, um aprendiz, com objetivo de saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção (SANTOS, s/d).

Os resultados da discussão em sala de aula são pré-definidos. Uma característica típica à argumentação é a abertura dos participantes à negociação de perspectivas. Esta característica não permeia as discussões em sala de aula, tendo em vista que a conclusão está, *a priori*, definida pelo professor, pelos currículos escolares, e, em última instância, pelo conhecimento

estabelecido neste campo de conhecimento. Conclusões divergentes destas concepções, caso surjam, tendem a ser silenciadas (FREITAS, 1999).

Impasses permeiam as possibilidades de que o discurso argumentativo seja mais proveitosamente aproveitado em sala de aula. Ainda assim, De Chiaro e Leitão (2005) propõem que um tema, mesmo já socialmente instituído e tendo o professor o dever de transmiti-lo, podem ser passíveis de problematização. Perceber uma ideia como discutível é uma condição primordial para que se gere argumentação a partir dela. Assim, qualquer tema poderia ser discutido, já que que a *discutibilidade* não se localizaria no tema *per se*, mas, na forma como este foi proposto. A possibilidade de implementação e sucesso da argumentação em sala de aula, depende da abertura à discussão dos participantes.

Essa abertura a concepções divergentes pode ser visualizada em sala de aula, por exemplo, quando um docente através de um ato de fala solicita que um estudante traga ao diálogo sua própria concepção do que está sendo discutido.

1.5. ATOS DE FALA

A teoria dos atos de fala, concebida por Austin (1990), explicita a linguagem como uma atividade construída pelos interlocutores, *i.e.*, para o autor, não seria possível falar sobre linguagem sem discutir o ato implicado nela, “o ato de estar falando de si”. A linguagem não é vista como uma descrição do mundo, mas como uma ação sobre o mundo.

Em sua teoria, o autor inicialmente diferencia entre dois tipos de enunciados: *performativo* e *constativo*. “Prometo que acordarei cedo amanhã” é um exemplo de um enunciado *performativo*, definido como enunciado realizado por ser dito. Por sua vez, “amanhã às nove horas da manhã o sol brilhará forte” é um exemplo de um *constativo*, por ser um enunciado que afirma e que fala de algo. Enquanto os enunciados *constativos* podem apenas ter seu valor veritativo alterado, ou seja, serem falsos ou verdadeiros em relação ao que descrevem; os *performativos*, diferentemente, não podem ser encarados como nem verdadeiros, nem falsos, pois não descrevem fatos. Estes enunciados devem ser classificados de acordo com sua possibilidade de sucesso, em razão das circunstâncias e consequências do ato. Posteriormente, Austin propôs uma revisão, pois os *constativos* também têm características *performativas*, ou seja, descrevem algum fato pode ser exitoso ou não, já que se relacionam com o fato. Com base no exemplo anterior, “o sol poderá ou não brilhar forte amanhã às nove horas”. O autor propõe que esta concepção de uso de linguagem como uma forma de ação seja estendida para toda a linguagem, considerando o ato de fala como a unidade básica de significação e como constituído por três dimensões: *locucionário*, *ilocucionário* e *perlocucionário*.

No enunciado “*Tens relógio?*”, por exemplo, pode-se encontrar estas três dimensões. O ato *locucionário* é a articulação de fonemas para efetivação da comunicação propriamente dita; o *ilocucionário*³ tem a pretensão de fazer com que o ouvinte responda ao questionamento; que, por sua vez, gera um efeito *perlocucionário* no receptor da mensagem, por exemplo, de responder a questão, tendo em vista as circunstâncias em que foi produzido.

1.6.UNIDADE DE ANÁLISE

Leitão (2008 b) propõe que três elementos, no mínimo, constituem uma unidade de análise necessária para capturar o processo argumentativo e os diferentes níveis de reorganização de conhecimento: o *argumento*, o *contra-argumento* e a *resposta*. Estes elementos podem assumir três funções: *discursiva*, *psicológica* e *epistêmica*.

O *argumento* (ARG) (LEITÃO, 2008 b) é o conjunto de ponto de vista (PV) e justificativa (J), podendo aparecer implicitamente no discurso. Discursivamente, demarca o ponto de vista que o proponente quer estabelecer e as razões para apoiar sua perspectiva. Cognitivamente, estabelece o marco inicial em relação o processo de revisão de perspectivas se instala em fases que se sucedem na argumentação. Epistemicamente, captura a organização momentânea do conhecimento do proponente em relação a um tópico.

O segundo elemento (LEITÃO, 2008 b) é o contra-argumento (CA), cuja função psicológica é capturar o modo aberto como o confronto com elementos da oposição desencadeia no discurso um processo reflexivo que o leva o proponente à revisão de suas formulações. Discursivamente, o CA traz ao diálogo a dimensão de alteridade, indispensável para a argumentação. Epistemicamente, o CA denota diferentes caminhos para a organização do conhecimento, que eventualmente podem servir para que o conhecimento atual possa trilhar.

A *resposta* é (LEITÃO, 2008 b) a reação, imediata ou remota, do proponente ao confronto com a oposição, e denota, ao mesmo tempo, a tomada de consciência do sujeito em relação a concepções divergentes e a forma como o proponente a elas reage, seja refutando ou incorporando ao seu discurso, de forma parcial ou completa. Epistemicamente, a identificação da resposta é um passo particularmente crítico a uma análise que busca capturar o impacto do confronto de perspectivas sobre o indivíduo.

Quatro tipos de respostas podem ser dados à oposição (LEITÃO, 2007 b): aceitação do CA e o conseqüente abandono do PV; contestação do CA e preservação do PV; aceitação do

³ Searle elencou vários tipos de atos de fala *ilocucionários*, dentre eles os *indiretos*. No exemplo dado, provavelmente não interessa ao questionador saber se a pessoa tem o objeto em si, mas sim, se poderia fazer a gentileza de informar a hora. Tem-se a intencionalidade de dizer algo diferente do que é expresso nas frases, esperando também que o ouvinte tenha a capacidade de reconhecer o objetivo ilocucionário do enunciado.

CA e formulação de novos elementos de apoio ao ponto de vista inicialmente defendido - levando ao fortalecimento deste; aceitação do CA com incorporação de aspectos dele ao PV.

Independentemente da modalidade da resposta, segundo a autora, há um processo de construção de conhecimento. Mesmo em casos menos óbvios, em que o ponto de vista é preservado na forma inicialmente apresentada, são tratados como reorganizações do conhecimento, pois passou pelo crivo da oposição e em decorrência disto, fortaleceu-se.

2. OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivo geral investigar empiricamente a ocorrência da argumentação em um contexto espontâneo (aulas de história lecionadas a turmas do ensino fundamental II), focando as ações discursivas geradas por professor ou estagiário que desencadeiam argumentação em sala de aula.

Especificamente, os objetivos foram: (a) analisar as demandas argumentativas que os docentes solicitam aos estudantes e os efeitos que estas geram em ambos e (b) visualizar ações discursivas amplificadoras de interações argumentativas;

3. MÉTODO

Para investigar as demandas discursivas feitas pelos docentes aos estudantes em sala de aula, foi demarcado um *corpus*, analisado na íntegra, em busca de quaisquer interações de natureza argumentativa ocorridas em sala de aula. O presente estudo foi realizado usando um fragmento do material disponível no acervo do Núcleo de Pesquisa da Argumentação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco.

3.1. Construção do banco de dados

O banco de dados foi construído pelo NuPArg vinculado ao projeto *Argumentação e Processos de Construção de Conhecimento*. Foram videogravadas por membros do NuPArg todas as atividades regulares de aulas de história entre março de 2007 e outubro de 2008 em quatro turmas do ensino fundamental II, das quais participaram professoras, estagiários e estudantes. O ambiente de gravação foi um colégio público experimental, de metodologia pedagógica diferenciada, vinculado a uma instituição federal de ensino superior, que tem como possibilidade campo de estágio aos graduandos desta. Não foram registrados dias nos quais as atividades realizadas não possibilitavam o aparecimento de discussões (v.g.: provas).

3.2. Construção do *corpus*

O *corpus* deste artigo consiste em um conjunto de 25 transcrições de aulas de história videogravadas de duas turmas do ensino fundamental, das quais: dez da sexta série (atual sétimo

ano) e quinze da sétima série (atual oitavo ano), lecionadas em dois distintos semestres letivos. Os participantes da sexta série foram 31 discentes, uma professora e uma estagiária; e da sétima série, 28 estudantes, uma professora e uma estagiária. As professoras e estagiárias da sexta série não são as mesmas da sétima série, porém os estudantes praticamente não variaram, pois os dados analisados são registros de semestres consecutivos. As estagiárias são estudantes do curso de pedagogia da universidade à qual o referido colégio é vinculado.

A escolha destas aulas se deu em razão da necessidade de maximizar o quantitativo de professores e estagiários envolvidos nos dados analisados e de acompanhar integralmente a possibilidade de surgimento de atividade argumentativa em diferentes turmas. Ainda que diferentes professoras e estagiárias tenham participado delas, o interesse central deste estudo consistiu em investigar ações discursivas que potencializam o surgimento de atividade argumentativa em sala de aula.

4. ANÁLISES

A análise dos dados consistiu nas seguintes fases:

- a) Identificação dos episódios argumentativos, compreendidos como a aparição de um tópico-alvo nas transcrições e assinalado pelo primeiro e pelo último turno de fala em que este aparece e no qual o tema se mantém (LEITÃO, 2008 a);
- b) Identificação em tais episódios dos movimentos argumentativos (argumento – ponto de vista e justificativa –, contra-argumento e resposta) (LEITÃO, 2008 b);
- c) Nos episódios argumentativos foram analisadas as demandas que as docentes faziam aos estudantes, assim como a intenção e efeitos, e posteriormente categorizadas;
- d) E, por fim, realizou-se a comparação destas demandas.

4.1. Microanálise

Nas análises realizadas por este estudo, três categorias foram visualizadas, cada uma com diferentes formas de “convidar” um estudante à argumentação: *demanda de avaliação*, *demanda de justificação* e *devolução de questionamento*. Outras categorias de demandas foram observadas, porém não logravam êxito na implementação de argumentação em sala de aula, a saber, *complementação de fala* e *averiguação de aprendizagem*. Considerem-se brevemente suas descrições: na *complementação de fala*, a docente tinha como intenção que o estudante respondesse a pergunta com base em conhecimentos já construídos (ex: “Qual a cor do céu?”). Na segunda categoria, a *averiguação de aprendizagem*, as docentes sondavam a compreensão

dos estudantes sobre certo conteúdo (ex: “Vocês entenderam isto?” “Há alguma dúvida?”). Embora demonstre abertura por parte das docentes às concepções elaboradas pelos docentes, requisito fundamental defendido por De Chiaro e Leitão (2005) para o sucesso da implementação da argumentação em sala de aula, estas demandas por si só não foram capazes de instaurar a argumentação em sala de aula.

4.1.1. Demanda de avaliação

Usando atos de fala, o docente solicita que os estudantes tragam à discussão suas próprias ideias avaliativas em relação a um fenômeno. Desta forma, os participantes têm a possibilidade de adesão a uma ideia (*ponto de vista*). Quando expandida, esta demanda gera também um movimento de elaboração de elementos que sustentem a perspectiva defendida (*justificativas*).

Exemplo 1:

O excerto a seguir pertence a uma aula da sétima série, cujo tema geral era “Império Mongol - resolução de perguntas sobre o imperador mongol Genghis Khan e debate do filme sobre o imperador”:

DOCENTE ANDROMEDA⁴: Agora quero saber uma coisa, vocês acharam Genghis Khan cruel?

SALA: Não!!

HOROLOGIUM: Ele é do bem!

CORVUS: Ele é mais ou menos!

CORVUS: Professora! Ele não era aquele CRUEL que ia lá e matava as pessoas, mas também ele não era de deixar.

HOROLOGIUM: É porque também a época influencia professora.

DOCENTE ANDROMEDA: A época...

HOROLOGIUM: // Ele era muito exigente!

Corvus formula um movimento autoargumentativo mínimo, tendo em vista que leva em consideração duas diferentes perspectivas: “*ele não era aquele cruel que ia lá e matava as pessoas*” (PV) e “*mas também não era de deixar*” (CA). Consiste num movimento autoargumentativo mínimo pois a resposta não ficou explícita, mas que pode ser entendida como a supremacia do contra-argumento perante o argumento por ele elaborado.

4.1.2. Demanda de Justificativa

Nesta categoria, com o uso de atos de fala, os docentes solicitam aos estudantes que ofereçam razões/motivos para ideias sobre as quais não se costuma pensar rotineiramente, de forma que os respondentes têm de focar seu próprio pensamento não mais em ideias sobre o

⁴ Os nomes dos participantes foram anonimizados e trocados por nomes de constelações em latim para preservar sua identificação. Nas transcrições deste estudo, *Docente Andromeda* refere-se à estagiária e *Docente Cassiopeia* refere-se à professora efetiva.

mundo, mas sim nas ideias que as sustentam e nas justificações que eles dariam a estas (processo de natureza metacognitiva).

Exemplo 2:

O tema do episódio argumentativo a seguir era a possibilidade de convivência de um indiano em nossa cultura e vice-versa (6ª série). A estagiária explora diferenças culturais e o relativismo cultural.

DOCENTE ANDROMEDA: Quem aqui é católico?

SALA: {Alguns estudantes levantam a mão.}

DOCENTE ANDROMEDA: Lynx, por que quando você passa em frente da igreja católica, você faz o sinal da cruz? {Faz com as mãos o sinal da cruz}

LYNX: Por que é uma coisa sagrada.

PICTOR: Sim, mas não pode matar a igreja.

DOCENTE ANDROMEDA: Mas pode derrubar.

PICTOR: Sim, mas aí seria pecado.

HYDRUS: Sim, mas mesmo assim.

Neste excerto, Lynx diz que ele faz o sinal da cruz diante de uma igreja católica por ser algo sagrado (justificativa a ponto de vista implícito). Pictor, observando que existiriam diferenças substanciais entre as categorias “igreja” e “vaca”, elabora um contra-argumento baseado em uma crítica à analogia trazida pela estagiária (“igreja e cruz são itens sagrados” e “vaca é animal sagrado”), porém não leva em consideração que cada uma destas categorias tem uma representação diferente em cada cultura. A estagiária responde a essas concepções, rejeitando a posição defendida por Pictor, e trazendo à discussão a ideia de que embora não se possa matar uma igreja, pode-se derrubar uma. Pictor, usando um contra-argumento, tenta refutar essa ideia, dizendo que neste caso seria pecado fazer algum dano material a uma igreja, ou seja, abstraindo a ideia de destruição/aniquiração – que poderia ser feita também com uma construção. Hydrus, embora sem expansões, incorpora ambas as ideias em seu discurso.

4.1.3. Devolução de questionamento

Neste tipo de ocorrência, um estudante faz um questionamento ao docente, mas, em vez de responder, este devolve a pergunta ao estudante, solicitando-lhe que reflita sobre a questão e ofereça um posicionamento sobre o tópico em questão. Em conformidade com Leitão (2007 a), trata-se de uma demanda de natureza reflexiva, na qual o estudante é convidado a focar suas próprias concepções do mundo e pô-las como objeto de reflexão, e, desta forma, pensar sobre elementos que sustentem e restrinjam suas próprias ideias.

Exemplo 3:

O início do episódio ocorre quando a professora fala sobre um livro que Maquiavel escreveu [aula II da 7ª série(8º ano)]. A estudante faz um questionamento à professora, que não entende, e implicitamente lhe pede que reformule a questão.

COLUMBA: Maquiavel escreveu esse livro, e ocasionou esse manual político, mas isso pode ser visto como lado bom?

DOCENTE GEMINI: Depende do modelo que você está vendo. Eu posso lhe fazer a mesma pergunta agora. Você acha que teve algo de bom?

COLUMBA: Não.

DOCENTE GEMINI: Por que não?

COLUMBA: Sei lá, ele deu dicas para o povo... Em vez de ajudar seu próprio povo, ele também era político só tava pensando nele!

No primeiro turno deste episódio argumentativo, a estudante traz uma dúvida à discussão. A professora começa a responder, porém ela devolve a pergunta à estudante, solicitando-lhe, através de um ato de fala, que ela reflita valorativamente sobre a questão e ofereça uma resposta. Columba responde à questão devolvida pela professora, compreendida como ponto de vista, mas sem oferecer elementos que sustentem a perspectiva trazida. Somente após o pedido da professora à estudante de extensão de sua fala que elementos de apoio à perspectiva trazida são formulados. A concepção, desta vez com elementos que sustentem sua perspectiva, aparece no turno seguinte, com o conseqüente fortalecimento de sua perspectiva.

5. DISCUSSÃO

Falar sobre situações conversacionais, seja em sala de aula, ou não, requer a retomada da dimensão dialógica que a linguagem tem, assim como a compreensão dos papéis do proponente e do oponente e a consequência disto no discurso. Cada participante tem seu discurso regulado em função de enunciados anteriores, de forma imediata ou não; considerando e antecipando possíveis enunciados que poderão surgir em função de seu diálogo, influenciando na constituição deste; como também cada um dos participantes pode ter formas diferentes de avaliação, concepção e significação das falas. Ainda que o professor não se ponha na posição de um interlocutor a ser convencido, este confronto com diferentes perspectivas, somado à necessidade de a estas responder, provoca abertura de sua perspectiva. Mesmo que com o confronto com a oposição haja a manutenção de sua perspectiva, sua ideia não permaneceria “inalterada”, mas sim, fortalecida. Este fortalecimento poderia gerar em seu próprio discurso antecipações a futuros enunciados e a agregação de outras formas de significação de um mesmo conteúdo.

Em sala de aula *dizer* se torna *fazer* à medida que os docentes, enquanto ocupantes de certo lugar social, usando atos de fala, solicitam interação discursiva dos estudantes, seja para explicar, descrever ou argumentar sobre algum tema. Neste sentido, as falas ampliam-se de meros fonemas (função locucionária); passando pela força e intenção da produção do

enunciado, (função ilocucionária); desaguando nos efeitos que estes enunciados produzem (função perlocucionária),

5.1. ARGUMENTAÇÃO NO CONJUNTO DE DADOS ANALISADOS

Um dos propósitos mais essenciais deste estudo foi observar se a argumentação ocorreu em duas turmas do ensino fundamental. Complementarmente, pôde-se verificar em que medida a construção de conhecimento e a reflexão tinham êxito no engajamento neste gênero discursivo.

Ainda que dados sobre os movimentos argumentativos não tenham sido ressaltados nas análises elaboradas neste texto, houve a ocorrência de argumentação nas turmas analisadas, entretanto, diferentes frequências e modos de geração de argumentação foram encontrados nas turmas: episódios argumentativos foram mais comuns na sexta série, especificamente nas aulas lecionadas pela professora, enquanto na sétima série os números foram mais tímidos. Ainda assim, nas duas séries (nos dois anos) foram observadas *autoargumentações*, que denotam a tomada de consciência e a antecipação de possíveis perspectivas que possam divergir da concepção defendida pelo indivíduo. Além da execução de ciclos completos de argumentação (entenda-se como: a elaboração de ponto de vista mais justificativa, contra-argumento e resposta) (LEITÃO, 2011), a aparição de autoargumentações pode ser considerada uma dos importantes marcadores do êxito do uso da argumentação, tendo em vista que este processo emerge não como uma escolha do indivíduo, mas sim, como consequência do engajamento na atividade argumentativa (LEITÃO, 2008 b). Segundo Leitão (2011), atribui-se a este tipo de evento um papel fundante na constituição do pensamento crítico-reflexivo dos indivíduos, tendo em vista que de pensadores crítico-reflexivos são esperados o teste e avaliação de seus argumentos não só em momentos nos quais existe outra pessoa confrontando sua perspectiva, mas que este movimento possa também ser realizado através da apreciação dos limites e sustentações das ideias que eles mesmo defendem.

5.2. FREQUÊNCIA DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

No conjunto dos dados analisados, pôde-se observar que as professoras (“*Cassiopeia*” e “*Gemini*”) solicitavam mais as demandas argumentativas, em comparação com as estagiárias (“*Andromeda*” e “*Sextans*”). Nas falas da professora da sexta série (“*Cassiopeia*”) foram encontradas mais *demandas de justificações* de que *demandas de avaliação*, não sendo observada *devolução de questionamento* nestas aulas. No discurso da professora da sétima série, foram mais frequentes *demandas de justificações*. Somente em duas aulas lecionadas por esta professora que se observou a *devolução de questionamento*. Observa-se também que é nas aulas lecionadas pelas professoras, que os movimentos argumentativos (argumento - ponto de vista e

justificativa -, contra-argumento e resposta) são mais frequentes, o que denota que a argumentação foi mais exitosa nestas aulas.

5.3.ESPECIFICIDADES DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

Quando contrastadas, as categorias analíticas propostas neste trabalho apresentam duas grandes diferenciações em termos de suas *intencionalidades* e *produtos*. Entenda-se por *intencionalidade* como o efeito *ilocucionário* que o ato de fala tem, refletindo a posição do locutor em relação ao que por ele é dito (PINTO, 2006). Observa-se, assim, que quando se solicita uma *demanda de justificação*, docentes têm a expectativa de que os estudantes desloquem seus pensamentos das ideias sobre o mundo, para as ideias que as sustentam, de forma que sobre elas reflitam. Na *demanda de avaliação*, as docentes elaboram um questionamento sobre um fenômeno do mundo e solicita que os estudantes avaliem-no e deem suas próprias perspectivas. Por fim, na *devolução de questionamento*, a demanda provém inicialmente do estudante, sobre a qual o professor pode elaborar alguma fala, mas que, por fim, solicita ao estudante que ele mesmo reflita sobre a questão.

Entenda-se por *produto*, o efeito *perlocucionário* gerado pela fala das docentes nos estudantes. Assim, na *demanda de justificativa*, ao refletir sobre limites e fundamentos das ideias que se tem sobre o mundo, comumente os estudantes, além de argumentos, elaboravam contra-argumentos e respostas, processo este conceituado como *autoargumentação* (LEITÃO, 2008 a), ainda que nalguns momentos, fora elaborada com a resposta implícita. Da *demanda de avaliação* emergiam os pontos de vista dos estudantes, que poderiam ser acompanhados de justificativas. Por fim, a *devolução de questionamento* tinha como produto a elaboração de ponto de vista, mas de forma peculiar: o estudante tinha de oferecer uma perspectiva a uma dúvida formulada por si mesmo, podendo ter também a elaboração de justificativa.

5.4.NÍVEIS DE SEMIOTIZAÇÃO

Em consonância com Leitão (2008 b), a mera elaboração de um ponto de vista não autoriza dizer que este consiste em um processo de natureza metacognitiva, tendo em vista que lhe falta reflexividade. Esta é uma característica sobressaliente da categoria *demanda de avaliação*. Desta forma, caso não sejam oferecidas razões que sustentem a ideia defendida, esta pode ser ativamente solicitada, através de uma *demanda de justificativa*. O ato de justificar uma perspectiva requer que o indivíduo desloque sua atenção do fenômeno ao qual o ponto de vista se refere para os fundamentos que sustentam estas ideias, implicando num primeiro nível de passagem da cognição para a metacognição. Além disto, a justificação de um ponto de vista, do ponto de vista pragmático, implica no reconhecimento de que a perspectiva em questão não é de natureza consensual, de forma tal que se poderiam elaborar diferentes visões sobre a questão

(LEITÃO, 2008 b).⁵ A categoria *devolução de questionamento* apresenta este ponto por excelência. Diferindo no ponto gerador, em cada uma destas demandas o estudante é levado a pensar em elementos que sustentem a perspectiva trazida, assim como em elementos que possam restringir essas posições.

5.5. OUTRAS AÇÕES DISCURSIVAS QUE PROMOVEM ARGUMENTAÇÃO

Leitão (2011) elenca outras ações discursivas que criam condições para o surgimento da argumentação em sala de aula. As ações discursivas, tanto as apresentadas por Leitão (2011), quanto as apresentadas neste artigo, têm como característica fulcral possibilitar que temas curriculares sejam apresentados como temas passíveis de polemização, fazendo a argumentação aparecer aos olhos dos aprendizes como método adequado para manejo destas divergências. Estas ações, ao possibilitarem a formulação de diferentes perspectivas sobre um tema, criam condições necessárias para instalação da argumentação, desta forma, consideradas *ações em nível pragmático*. Além das categorias e exemplos apresentados neste artigo, outros exemplos são:

1. Desafio à formulação de pontos de vista: *o que você acha que isto quer dizer?*
2. Pedido de justificção para pontos de vista
3. Colocação do aluno na posição de oponente
4. Apresentação da argumentação como método de negociação/resolução de diferenças de opinião; estímulo ao aluno para que (re)examine seus próprios pontos de vista à luz de contra-argumentos
5. Estímulo para que alunos respondam a contra-argumentos
6. Definição de metas para o trabalho de sala de aula que exigem argumentação (chegar a consenso ou a solução de compromisso, tomar decisão etc.)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos de justificção do próprio ponto de vista e a consideração de perspectivas divergentes criam um rico espaço para a construção de conhecimento e reflexão,

⁵ No original: “Por cuál otra razón alguien se empeñaría en justificar una posición sino por la admisión, tácita o explícita, de que la posición en discusión no es universalmente aceptada, y que por lo tanto su plausibilidad necesita ser justificada?” (LEITÃO, 2008 b, p. 110)

de forma que não seria oferecida ao estudante, *a priori*, a (re)solução de uma questão, mas sim, leva-o a pensar sobre o embasamento e os possíveis limites de ideias que se tem sobre o mundo.

Aliada ao conhecimento de formas empiricamente observadas como mais produtivas de argumentação enquanto construção de conhecimento e mecanismo de reflexão, a tomada de consciência que o discurso tem poder de ação pode gerar implicações na forma de condução destes processos em sala de aula. Sabendo, por exemplo, que a *demanda de justificção* requer que o indivíduo desloque o seu próprio pensamento do objeto para a elaboração de pontos para fundamentar sua perspectiva, este pode ser um mecanismo a ser usado para que o interlocutor elabore justificativas para seu ponto de vista, de forma que ele pense na questão e exponha as razões que o levam a defender tal ideia.

Observou-se neste estudo o uso da argumentação para promover construção de conhecimento e reflexão em sala de aula. Verifica-se com este estudo, a existência de especificidades em manejos discursivos dos docentes que direcionam o interlocutor (estudantes) para a elaboração de elementos específicos de seu discurso. Separadas em três categorias (*pedido de avaliação, pedido de justificativa e devolução de questionamento*), cada uma destas demandas pode ser analisada sob a ótica da *intencionalidade* por parte de quem fala, assim como os *produtos* mais frequentes que se originam dos atos de fala implicados na fala do discurso docente.

A tomada de consciência destes itens pode gerar um ganho em sala de aula, tendo em vista que o discurso do professor pode ser orientado a depender da necessidade que ele sente no discurso, *v.g.*, que em vez de ele responder a uma pergunta feita por um estudante, o docente pode encorajar que o próprio estudante pense na questão.

Vislumbrando analisar a implantação da argumentação em sala de aula, este estudo encontrou resultados animadores, ainda que alguns pareçam tímidos, sobre o papel da argumentação na construção de conhecimento e reflexão. Poder-se-ia esperar que processos como este fossem mais frequentes se a argumentação fosse deliberadamente usada em sala de aula, tendo em vista também que argumentação para fins educacionais não é algo a ser improvisado (LEITÃO, 2011).

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. The problem of the text in Linguistics, Philology, and the Human Sciences: An experiment in philosophical analysis. In: C. Emerson & M. Holquist (Eds.) *Speech genres and other late essays* (V.W. McGee, Trans.) Austin, TX: University of Texas Press, 1994. p. 103-131. (Originalmente publicado em 1952).

BAKHTIN, M. / VOLOSHIVNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHURST, D. A memória social no pensamento soviético. In: H. Daniels. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

DE CHIARO, Sylvia Regina Ribeiro Rodrigues, LEITÃO, Selma. O Papel do Professor na Construção Discursiva da Argumentação em Sala de Aula. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18(3), setembro-dezembro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pp. 350-357, 2005.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**. Curitiba: Criar, 2003.

FREITAS, A. F. **O diálogo em sala de aula**. Curitiba, HD: 2009.

LEITÃO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(3), p. 454-462, 2007 a.

_____. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Proposições**, v. 18, n. 3(54), p. 75-92, 2007 b.

_____. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. In: DEL RÉ, A. & FERNANDES, S.D. (Orgs.), *A linguagem da criança: sentidos, corpo e discurso*. **Trilhas Lingüísticas**, v. 15, p. 35-60. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008 a.

_____. La dimensión epistémica de la argumentación. In: KRONMÜLLER, E. & CORNEJO, C. (Eds.), **Ciencias de la mente: Aproximaciones desde Latinoamérica**, pp. 89-119. SanOctans: JCSáez, 2008 b.

_____. O lugar da argumentação na construção de conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. **Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção**. Campinas. Pontes. 2011. pp. 13-46

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIN, F. BENTES, A. C. (org.) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, H.M. **O Estágio Curricular Na Formação De Professores: Uma Experiência Em Construção**. UNIVAP. s/d.;

SUBBOTSKY, E. **Vygotsky's distinction between lower and higher mental functions and recent studies on infant cognitive development**. Disponível em <http://psych.hanover.edu/vygotsky/subbot.html>

VYGOTSKY, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In A. ALVAREZ; P. DEL RÍO (Eds.), *Obras escogidas: Vol. 3. Problemas del desarrollo de la psique* (pp. 7-340). Madrid, España: Visor. (Original publicado em 1931)