



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

RAQUEL CORDEIRO NOGUEIRA LIMA

**“IMPACTOS DA DISCIPLINA ‘ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO’ (DAE) NA  
COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA E NO MANEJO DE METODOLOGIAS  
POTENCIALMENTE ARGUMENTATIVAS POR FUTUROS PROFESSORES”**

Recife  
2022

RAQUEL CORDEIRO NOGUEIRA LIMA

**“IMPACTOS DA DISCIPLINA ‘ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO’ (DAE) NA  
COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA E NO MANEJO DE METODOLOGIAS  
POTENCIALMENTE ARGUMENTATIVAS POR FUTUROS PROFESSORES”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Psicologia Cognitiva.

**Área de Concentração:** Psicologia Cognitiva

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Selma Leitão Santos

**Coorientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Sylvia Regina De Chiaro Ribeiro Rodrigues

Recife

2022

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Valdicéa Alves Silva, CRB4-1260

L732i Lima, Raquel Cordeiro Nogueira  
Impactos da disciplina 'argumentação na educação' (dae) na  
competência argumentativa e no manejo de metodologias potencialmente  
argumentativas por futuros professores / Raquel Cordeiro Nogueira Lima  
-2022.

172f. : il ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Leitão Santos.

Coorientadora: Profa. Dra Sylvania Regina de Chiaro Ribeiro.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2022.

Inclui referências e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Corpo docente. 3. Dilema. 4. Estratégias  
didáticas. 5. Discurso - pensamento - Ação. I. Santos, Selma Leitão  
(Orientadora). II. Ribeiro, Sylvania Regina de Chiaro (Coorientadora). III.  
Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2022-062)

RAQUEL CORDEIRO NOGUEIRA LIMA

**“IMPACTOS DA DISCIPLINA ‘ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO’ (DAE) NA  
COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA E NO MANEJO DE METODOLOGIAS  
POTENCIALMENTE ARGUMENTATIVAS POR FUTUROS PROFESSORES”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Psicologia Cognitiva.

**Área de Concentração:** Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 27/01/2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Kátia Calligaris Rodrigues (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Antonia Larraín Sutil (Examinadora Externa)  
Universidad Alberto Hurtado

---

Prof. Dr. Gabriel Fortes Cavalcanti de Macêdo (Examinador Externo)  
Universidad Alberto Hurtado

---

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Sergipe

À minha querida família; a meu filho, Joaquim; e a marido, Eduardo; pelo carinho, suporte, compreensão e motivação para finalizar este ciclo.

A todas/os as/os estudantes da Disciplina 'Argumentação na Educação', pela dedicação em todo o processo e pela confiança no nosso trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha grande família e rede de apoio, pelo incentivo e fé no meu trabalho.

Agradeço à minha orientadora Selma Leitão, a princípio, pela aposta nesta aluna iniciante no campo dos estudos em argumentação e, finalmente, por acreditar que conseguiria concluir este trabalho apesar de todos os obstáculos enfrentados.

Agradeço imensamente à minha amiga e coorientadora, Sylvia De Chiaro, pela parceria de trabalho e de vida, por me abrir caminhos no campo da educação, pelo compartilhamento da sala de aula, por tantas trocas, tanta empatia, ouvidos e ombros amigos.

Agradeço aos meus amigos, em especial a minha querida amiga-irmã Natália Barros, quem abriu meus olhos para a docência, convidou-me e incentivou a argumentar na sala de aula e esteve sempre de mãos dadas comigo durante todo este percurso.

Agradeço à minha analista, que foi um suporte essencial para que eu abraçasse o meu desejo de encerrar este ciclo.

Agradeço aos amigos da pós-graduação, em especial Dowglas, Stefânio e Gabriel, pelo apoio durante esta jornada.

Por fim, agradeço à CAPES pela bolsa concedida ao longo do percurso do doutorado e à UFPE, a base da minha formação profissional ao longo da graduação, mestrado e doutorado, além de ter me proporcionado um excelente espaço de formação docente, na condição de professora substituta do Centro de Educação.

## RESUMO

O presente estudo propõe investigar os impactos da participação de futuros pedagogos na Disciplina 'Argumentação na Educação' (doravante DAE), realizada durante o período de graduação. A DAE propõe desenvolver nos estudantes as competências necessárias para argumentar, bem como para construir e mediar estratégias didáticas argumentativas em ambientes educacionais. Fundamentam esta proposta a compreensão da argumentação, em suas dimensões cognitiva, discursiva, social e dialógica, como discurso essencial para a construção de conhecimento e habilidades de pensamento, tendo especial relevância no campo da educação e, portanto, na formação docente. Os objetivos específicos deste estudo consistiram em observar os impactos da DAE na competência argumentativa, bem como na apropriação dos conhecimentos de conteúdo pedagógico relacionados ao manejo da argumentação, buscando capturar as transformações possibilitadas no discurso, pensamento e ação com argumentação. Dessa forma, privilegiamos a realização de um estudo microgenético (PUCHE-NAVARRO; OSSA, 2006), através da construção de um estudo de caso com foco idiográfico (YIN, 2001). O *corpus* se compôs por dados de natureza audiovisual e escrita, construídos durante um semestre letivo e analisados a partir dos seguintes indicadores: a unidade de análise triádica de Leitão (2000), os marcadores discursivos de Schiffrin (1987), os marcadores conversacionais de Marcuschi (1999), os critérios de qualidade da argumentação de Govier (2010), as Ações Discursivas do Professor de De Chiaro e Leitão (2005) e os princípios do Ensino Dialógico de Alexander (2006). As análises permitiram observar impactos importantes da DAE na competência argumentativa, através da potencialização na construção dos elementos Argumento, Contra-argumento e Resposta (A-CA-R), melhoria na qualidade da argumentação construída, além de um refinamento do pensamento reflexivo. Houve também ganhos significativos nos conhecimentos de conteúdo pedagógico, refletidos no êxito do planejamento e desenho de uma atividade potencialmente argumentativa, no emprego de diversas Ações Discursivas durante a mediação da atividade prática docente, bem como um grau de apropriação dos princípios do Ensino Dialógico. Tais resultados indicam que a combinação dos elementos presentes na DAE (currículo, metodologias, cultura, postura do professor etc.) foi essencial para o desenvolvimento observado no caso.

**Palavras-chave:** formação docente; argumentação; competência argumentativa; manejo pedagógico da argumentação.

## ABSTRACT

The present study proposes to investigate the impacts of the participation of future pedagogues in the discipline 'Argumentation in Education' (hereinafter DAE), held during the undergraduate period. DAE proposes to develop in students the necessary skills to argue, as well as to build and mediate argumentative didactic strategies in educational environments. Our study is founded on the understanding of argumentation in its cognitive, discursive, social and dialogic dimensions, as an essential discourse for knowledge construction and enhancing thinking skills, therefore having special relevance in the field of education and teacher training. The specific objectives of this study consisted on observing the impacts of DAE on argumentative competence, as well as on the appropriation of teaching knowledge related to the pedagogical handling of argumentation, seeking to capture the transformations made possible in discourse, thought and action with argumentation. For that reason, we favored carrying out a microgenetic study (PUCHE-NAVARRO; OSSA, 2006), through the construction of a case study with an idiographic focus (YIN, 2001). The corpus was composed of audiovisual and written data, built during an academic semester, and analyzed based on the following criteria: Leitão's (2000) triadic analysis unit, Schiffrin's (1987) discursive markers, conversational markers of Marcuschi (1999), Govier's (2010) argumentation quality criteria, De Chiaro and Leitão's (2005) Discursive Actions of the Teacher and Alexander's (2006) Dialogical Teaching Principles. The analysis allowed us to observe important impacts of DAE on argumentative competence, through the potentialization of Argument, Counter argument, Response (A-CA-R) construction, improvement in argumentation quality, and a refinement of reflective thinking. There were also significant gains in teaching knowledge, reflected in the success of planning and designing a potentially argumentative activity, in the use of several Discursive Actions during the mediation of a teaching activity, as well as a degree of appropriation of Dialogical Teaching principles. Such results indicate that the combination of present elements in DAE (curriculum, methodologies, culture, teacher's attitude etc.) was essential for the development observed in the case.

**Keywords:** teacher training; argumentation; argumentative competence; pedagogical management of argumentation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	<i>Slide</i> utilizado para a situação de argumentação Dilema do Abrigo Subterrâneo..	47
Figura 2 –	Trecho do diário de Dália referente à situação de argumentação 1.....	65
Figura 3 –	Trecho do diário de Dália referente à produção guiada 1.....	68
Figura 4 –	Trecho do diário de Dália referente à situação de argumentação 2.....	79
Figura 5 –	Trecho do diário de Dália referente à situação de argumentação 3.....	90
Figura 6 –	Primeira versão do texto dissertativo-argumentativo escrito por Dália.....	94
Figura 7 –	Primeira autoanálise do texto realizada por Dália.....	99
Figura 8 –	Segunda autoanálise do texto realizada por Dália.....	101
Figura 9 –	Produção guiada construída no dia 09/11/2018 no diário de aprendizagem de Dália.....	103
Figura 10 –	Imagem da parte do relatório do grupo de Dália referente ao planejamento da atividade potencialmente argumentativa.....	107
Figura 11 –	Trecho do diário de Dália referente à produção guiada 3.....	142

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Objetivos, Conteúdo Programático e Metodologia da Disciplina ‘Argumentação na Educação’ .....	43
Quadro 2 –	Cronograma de Atividades da Disciplina ‘Argumentação na Educação’ em 2018.2.....	46
Quadro 3 –	Apresentação dos impactos esperados na competência argumentativa dos estudantes e dos critérios analíticos utilizados.....	54
Quadro 4 –	Apresentação dos impactos esperados nos conhecimentos de conteúdo pedagógico (PCK) dos estudantes e dos critérios analíticos utilizados.....	57
Quadro 5 –	Sinais convencionados utilizados nas transcrições e análises e seus significados.....	60
Quadro 6 –	Excertos que ilustram o desenvolvimento do posicionamento de Dália durante a Situação de Argumentação 1.....	62
Quadro 7 –	Excertos ilustrativos do posicionamento de Dália durante a Situação de Argumentação 2.....	71
Quadro 8 –	Excertos que ilustram as contraposições de Dália aos argumentos de A4 durante a Situação de Argumentação 2.....	73
Quadro 9 –	Excertos que compõem o ciclo argumentativo 1.....	82
Quadro 10 –	Excertos que compõem o ciclo argumentativo 2.....	85
Quadro 11 –	Elementos do ciclo argumentativo presentes na fala de Dália no T45.....	87
Quadro 12 –	Excertos que compõem o fechamento da bancada proponente.....	89
Quadro 13 –	Elementos do discurso argumentativo construídos por Dália na primeira versão da sua produção textual.....	95
Quadro 14 –	Comparação entre a primeira e segunda versões do argumento 1.....	97
Quadro 15 –	Comparação entre a primeira e segunda versões do argumento 3.....	98
Quadro 16 –	Síntese dos indicadores da competência argumentativa de Dália observados nas suas produções textuais, tanto a primeira versão (T1), quanto na versão revisada (T2).....	100
Quadro 17 –	Relação entre os princípios do Ensino Dialógico e as atividades e recursos pedagógicos planejados pela equipe de Dália para realizar a atividade potencialmente argumentativa.....	108

Quadro 18 –	Ações discursivas do professor que aparecem no planejamento da atividade elaborada pelo grupo de Dália e seus potenciais efeitos nos planos pragmático, argumentativo e epistêmico.....	110
Quadro 19 –	Excertos que ilustram as instruções fornecidas pelas mediadoras da atividade potencialmente argumentativa no momento da sua implementação (falas extraídas da transcrição realizada pelo grupo).....	119
Quadro 20 –	Diálogo entre Dália e o aluno Y durante o primeiro turno de fala do grupo defensor das brincadeiras de rua (falas extraídas da transcrição realizada pelo grupo).....	123
Quadro 21 –	Argumentos elaborados pelos grupos na segunda etapa do debate (falas extraídas da transcrição realizada pelo grupo).....	126
Quadro 22 –	Excertos do momento 4 acerca da questão do consenso (falas extraídas da transcrição realizada pelo grupo).....	130
Quadro 23 –	Diálogo entre Dália e os alunos N e P durante o momento 4 (falas extraídas da transcrição realizada pelo grupo).....	135
Quadro 24 –	Diálogo entre Dália, professora B e a aluna F durante o momento 4 (falas extraídas da transcrição realizada pelo grupo).....	137
Quadro 25 –	Ações discursivas do professor realizadas por Dália durante a implementação da atividade potencialmente argumentativa, no momento 4 da reflexão sobre o debate.....	138
Quadro 26 –	Diálogo com a participação de Dália que contém todos os elementos da tríade argumentativa (falas extraídas da transcrição realizada pelo grupo).....	140

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Síntese dos indicadores da competência argumentativa de Dália observados durante suas participações na situação de argumentação 1 (SA1).....	67
Tabela 2 –	Síntese dos indicadores da competência argumentativa de Dália observados durante suas participações na situação de argumentação 2 (SA2).....	80
Tabela 3 –	Síntese dos indicadores da competência argumentativa de Dália observados durante suas participações na situação de argumentação 3 (SA3).....	92
Tabela 4 –	Relação entre os princípios do Ensino Dialógico e as ações e recursos elaborados pela equipe de Dália, comparando o planejamento e a implementação do momento 1.....	116
Tabela 5 –	Relação entre os princípios do Ensino Dialógico e as ações e recursos elaborados pela equipe de Dália, comparando o planejamento e a implementação do momento 2.....	118
Tabela 6 –	Ações discursivas do professor realizadas por Dália durante a implementação da atividade potencialmente argumentativa, no momento 3 do debate.....	121
Tabela 7 –	Relação entre os princípios do Ensino Dialógico e as ações e recursos elaborados pela equipe de Dália, comparando o planejamento e a implementação do momento 3.....	128
Tabela 8 –	Relação entre os princípios do Ensino Dialógico e as ações e recursos elaborados pela equipe de Dália, comparando o planejamento e a implementação do momento 4.....	133
Tabela 9 –	Síntese das ocorrências dos indicadores da competência argumentativa de Dália observados ao longo da DAE nas três situações de argumentação (SA1, SA2 e SA3), na segunda versão da produção textual (PT2) e no momento de reflexão da atividade potencialmente argumentativa (RA) implementada pelo grupo de Dália.....	145
Tabela 10 –	Síntese das produções mais relevantes do diário de aprendizagem construído por Dália ao longo da DAE.....	147
Tabela 11 –	Relação entre os princípios do Ensino Dialógico e as ações e recursos elaborados pela equipe de Dália, comparando os momentos de planejamento e implementação da atividade potencialmente argumentativa.....	151

Tabela 12 – Total das ações discursivas nos planos argumentativo, pragmático e epistêmico realizadas por Dália durante os momentos 3 e 4 da implementação da atividade potencialmente argumentativa.....	152
Tabela 13 – Episódios argumentativos ocorridos durante o momento 4 da implementação da atividade potencialmente argumentativa.....	153

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
2.1	LINGUAGEM E COGNIÇÃO.....	21
2.2	ARGUMENTAÇÃO, ARGUMENTAR PARA APRENDER, APRENDER A ARGUMENTAR E AS COMPETÊNCIAS ARGUMENTATIVAS.....	24
2.3	O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO E OS SABERES DOCENTES.....	29
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS.....</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>40</b>
4.1	PARTICIPANTE.....	41
4.2	CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	41
<b>4.2.1</b>	<b>Detalhamento do <i>corpus</i>: atividades realizadas na Disciplina ‘Argumentação na Educação’.....</b>	<b>45</b>
4.2.1.1	Situações de Argumentação.....	46
4.2.1.1.1	<i>Dilema do Abrigo Subterrâneo.....</i>	<i>46</i>
4.2.1.1.2	<i>Debate semiestruturado.....</i>	<i>48</i>
4.2.1.1.3	<i>Debate estruturado: adaptação do MDC para sala de aula.....</i>	<i>48</i>
4.2.1.2	Diário de Aprendizagem.....	49
4.2.1.3	Produção Textual.....	50
4.2.1.4	Relatórios de Prática Docente.....	51
4.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	52
<b>4.3.1</b>	<b>Impactos na competência argumentativa: faceta argumentadora.....</b>	<b>53</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Impactos nos saberes docentes: faceta docente.....</b>	<b>56</b>
<b>5</b>	<b>MICROANÁLISE DO ESTUDO DE CASO.....</b>	<b>59</b>
5.1	CASO DÁLIA.....	60
5.2	SITUAÇÃO DE ARGUMENTAÇÃO 1: DILEMA DO ABRIGO SUBTERRÂNEO.....	61
5.3	DIÁRIO DE APRENDIZAGEM: PRODUÇÃO GUIADA 1.....	67
5.4	SITUAÇÃO DE ARGUMENTAÇÃO 2: DEBATE SEMIESTRUTURADO.....	70
5.5	SITUAÇÃO DE ARGUMENTAÇÃO 3: ADAPTAÇÃO DO MODELO DO DEBATE CRÍTICO.....	81
5.6	PRODUÇÃO TEXTUAL.....	93

5.7	DIÁRIO DE APRENDIZAGEM: PRODUÇÃO GUIADA 2.....	103
5.8	MEDIAÇÃO DA ESTRATÉGIA DIDÁTICA ARGUMENTATIVA.....	106
<b>5.8.1</b>	<b>Análise do planejamento da atividade potencialmente argumentativa.....</b>	<b>107</b>
<b>5.8.2</b>	<b>Análise da implementação da atividade potencialmente argumentativa.....</b>	<b>114</b>
5.8.2.1	Momento 1.....	114
5.8.2.2	Momento 2.....	116
5.8.2.3	Momento 3.....	118
5.8.2.4	Momento 4.....	129
5.9	DIÁRIO DE APRENDIZAGEM: PRODUÇÃO GUIADA 3.....	141
<b>6</b>	<b>MACROANÁLISE DO CASO DÁLIA: IMPACTOS DA DISCIPLINA ‘ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO’.....</b>	<b>145</b>
<b>7</b>	<b>DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>155</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
	<b>ANEXO A - PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR DA DISCIPLINA ‘ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO’.....</b>	<b>171</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo central investigar possíveis impactos de uma intervenção curricular com foco no desenvolvimento de competências argumentativas e na apropriação de ferramentas para o manejo da argumentação em sala de aula. A referida intervenção ocorreu no âmbito da Disciplina ‘Argumentação na Educação’ (DAE), voltada para professores em formação. Partimos da hipótese de que o ensino deliberado dos elementos da argumentação e de seu funcionamento cognitivo-discursivo facilita o aprimoramento das habilidades argumentativas dos futuros professores. De forma semelhante, acreditamos que a exposição, participação, ensino, planejamento e execução de atividades e estratégias pedagógicas eminentemente argumentativas possibilitam aos docentes em formação a apropriação de uma prática mais efetiva com seus próprios alunos, no que tange à produção, reconhecimento, manutenção, estimulação e avaliação do discurso argumentativo de qualidade (GUEVARA, 2015).

A argumentação é aqui compreendida como uma atividade discursiva e social, que emerge a partir da defesa de pontos de vista e consideração de questionamentos e perspectivas diferenciadas, originando um processo de negociação, no qual os pontos de vista em questão podem ser revisados e transformados (VAN EEMEREN *et al.*, 1996; LEITÃO, 2007b). Articulamos o presente trabalho a partir dos principais fundamentos teóricos que ancoram a perspectiva de argumentação adotada neste estudo, a saber, a co-constituição entre cognição e linguagem e o dialogismo bakhtiniano. Compreendemos que os elementos fundamentais deste discurso são argumento, contra-argumento e resposta – unidade triádica proposta por Leitão (2007a), que possibilita capturar o movimento argumentativo no discurso, na cognição e na metacognição, os quais estão em constante diálogo entre si, seja no plano interpsicológico do discurso ou no plano intrapsicológico do pensamento. Percebe-se assim, que a negociação ocupa um lugar central neste discurso – a partir da defesa de pontos de vista em negociação com perspectivas alternativas, tornando-o privilegiado para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e para a metacognição (LEITÃO, 2007b), a qual abrange o conhecimento, reflexão, avaliação, organização e regulação sobre o próprio conhecimento (RIBEIRO, C., 2003).

Numa situação de argumentação constituída principalmente por argumento, contra-argumento e resposta, é possível apontar que tal funcionamento discursivo incita e, ao mesmo tempo, é promovido pelo modo específico de funcionamento do próprio pensamento diante de uma situação de argumentação. O elemento de oposição possibilita o processo reflexivo – que é metacognitivo – diante dos fundamentos e limites do ponto de vista inicialmente proposto, e

da necessidade de elaborar uma resposta. Portanto, tais movimentos discursivos possibilitados pelo engajamento na argumentação podem ser considerados constitutivos do pensamento reflexivo, na medida em que o pensamento se volta sobre o próprio pensamento, exercendo "um efeito regulador específico sobre a atividade cognitivo-discursiva do indivíduo" (LEITÃO, 2007b, p. 457). Além disso, a revisão de perspectivas e análise dos seus fundamentos e limites, movimentos inevitáveis do pensamento reflexivo, são pré-requisitos fundamentais para a construção e transformação de conhecimento sobre o mundo (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Compreende-se que existe uma estreita relação entre a consciência dos processos cognitivos e a capacidade de controlá-los (VYGOTSKY, 2000), tendo em vista que o conhecimento sobre as estratégias e processos cognitivos, sobre como e quando utilizá-los, importância, eficácia e oportunidade favorecem a motivação, a autorregulação e a potencialização do processo de ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2003). Quando se utiliza e se estimula a prática consciente do discurso argumentativo, conseqüentemente se estimula um aspecto da metacognição relacionado ao autocontrole cognitivo, referente às habilidades de planejamento, execução e avaliação. Tais movimentos metacognitivos são de muita relevância para os contextos de aprendizagem, pois, de acordo com Ribeiro (2003), o aprimoramento das habilidades metacognitivas está fortemente relacionado ao sucesso na realização de atividades acadêmicas e ao aumento no potencial do aprender.

Diante de tais considerações, o discurso argumentativo e a aprendizagem da argumentação adquirem relevância nos diversos contextos educacionais e nas práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, os professores possuem um papel fundamental na criação do ambiente educacional argumentativo para seus estudantes, bem como para a mediação dos processos de construção de conhecimento que ocorrem a partir da argumentação. Este profissional deverá gerar condições para efetivar tais objetivos, por exemplo, através do planejar a utilização de materiais e organizar tarefas específicas, promover situações de debate e reflexão com objetivos explícitos entre os alunos, reconhecer e manter a argumentação instaurada de acordo com os objetivos curriculares, desenvolver as competências argumentativas dos estudantes de forma sistemática e ainda realizar uma autoanálise da efetividade da sua prática e do discurso que predomina em sua aula (LOURENÇO, 2013; RAPANTA, 2017). Além disso, o professor, na relação com os estudantes, é o principal representante dos saberes a serem construídos e, portanto, é o principal responsável por mediar a relação de apropriação dos conteúdos curriculares por esses alunos na situação de argumentação, através de suas ações (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Por outro lado, há uma tendência mundial de inclusão do letramento científico e desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo na educação básica (LOURENÇO, 2013; GUEVARA, 2015). Amplas discussões e pactos internacionais vêm repensando os objetivos do sistema educacional, cujo papel deve visar, além da aprendizagem de conhecimentos específicos, a construção de cidadãos críticos, éticos e capazes de contribuir com o desenvolvimento social. Neste movimento, marcado pelo compromisso de diversos países com uma educação mais acessível e equitativa, a qualidade da educação está fortemente relacionada com o desenvolvimento de habilidades de alto nível cognitivo nos estudantes, bem como com a qualificação adequada dos professores (UNESCO, 2014; MUNDIAL; UNICEF, 2016).

Nesta direção, é perceptível que o campo da educação no contexto brasileiro vem buscando acompanhar esta tendência, a exemplo da promoção do discurso argumentativo na sala de aula e do desenvolvimento das competências argumentativas dos estudantes terem se tornado metas do Ministério da Educação ao longo das últimas décadas. Através das diversas modificações realizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, atualmente, na aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2000, 2002, 2016a, 2016b, 2017), encontramos atualizações em termos das competências a serem desenvolvidas nos estudantes. Dentre elas, destacamos o exercício do pensamento científico através da investigação, reflexão e análise crítica, a utilização de tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, bem como argumentar de forma fundamentada para negociar e defender pontos de vista, visando a tomada de decisões de forma consciente. Especificamente, assinala-se como uma das dez competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica, a expectativa de que os alunos 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, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9).

Em relação à formação docente neste contexto atual de mudanças, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores dos diversos níveis educacionais atestam o que é esperado do professor, tanto na forma como ele deve atuar em sala de aula como também sobre as competências que espera-se que ele desenvolva em si mesmo e nos estudantes (FICHTER FILHO *et al.*, 2021). As Resoluções CNE/CP 2/2019 e 1/2020, as quais estabelecem as mais recentes diretrizes para a formação inicial e continuada do professor, propõem que este profissional desenvolva competências específicas em três

dimensões: o conhecimento, a prática e o engajamento profissionais. Dentre estas, destacamos as ações de prática profissional que são: planejar o ensino de forma que a aprendizagem seja efetiva, construir e organizar o ambiente de aprendizagem, avaliar as aprendizagens e desenvolvimento dos educandos e orientar sua prática pedagógica para o conhecimento, as competências e habilidades. Estes documentos partem daquele novo paradigma educacional cujo objetivo da educação se volta não apenas para o saber, mas sobretudo para o saber fazer.

Entretanto, apesar da intencionalidade da proposta educacional brasileira parecer seguir na direção do que é proposto mundialmente, as resoluções e normativas mais atuais têm sido alvo de críticas<sup>1</sup> por diversos âmbitos da sociedade. Ainda apontem para importantes reflexões e necessários ajustes, importante considerar que, para além da urgência de reformas em nosso sistema educacional, tais documentos estão em vigência. Dessa forma, professores em atuação bem como as instituições de formação docente estão sendo desafiados a repensar repertórios, práticas, valores e competências, em suma, a revisar os percursos da formação inicial e continuada.

Portanto, diante das significativas mudanças no cenário educacional, considerando as novas demandas e as altas expectativas em torno do trabalho do professor, é primordial pensar nas especificidades e possibilidades no campo da formação docente. A importância de uma intervenção voltada aos professores se evidencia no fato de que esses são, por excelência, os agentes de facilitação das técnicas que auxiliam os estudantes nas atividades argumentativas e no desenvolvimento das suas próprias competências (RAPANTA, 2017). Surgem daí duas grandes vertentes do trabalho e da pesquisa com argumentação: o "argumentar para aprender" – que explora a dimensão epistêmica da argumentação e sua utilização como método de aprendizagem, e o "aprender a argumentar" – que envolve o desenvolvimento das habilidades que compõem a competência argumentativa. Em relação especificamente ao desenvolvimento das habilidades dessa competência, essas requerem dos docentes não apenas o conhecimento das metodologias de ensino compatíveis, mas também a disposição para as empregar em sala de aula e a experiência no manejo do discurso argumentativo, para sua utilização e avaliação das práticas (LOURENÇO, 2013).

Tais funções podem ser encaradas pelos professores como obstáculos, tendo em vista que desempenhar uma prática orientada para a utilização predominante da argumentação e para

---

<sup>1</sup> Existem muitas críticas à forma como a BNCC foi proposta e implementada no Brasil, as quais perpassam aspectos políticos, pedagógicos, econômicos e sociais. Como este é um debate amplo ainda em andamento e por não ser parte dos objetivos do presente trabalho, optamos por não adentrar nesse debate. Para maior aprofundamento, vide os trabalhos de Aguiar e Dourado (2018), Branco et. al. (2018) e Dourado e Siqueira (2019).

o desenvolvimento de competências ainda enfrenta uma série de dificuldades. Primeiramente, tanto a formação, quanto a prática de professores, ainda são muito centradas no ensino com foco nos testes, provas e na transmissão de conteúdos, paradigma predominante na educação em muitos países e no Brasil. Em adição, os manuais do professor e livros didáticos, em sua maioria, ainda não acompanham as orientações e atividades voltadas para uma aprendizagem através da argumentação ou que auxilie no desenvolvimento das competências argumentativas dos estudantes (RAPANTA, 2017).

Desta forma, consideramos que existe uma problemática na formação de professores, de modo que desenvolvam as habilidades necessárias para manejar a argumentação de forma eficaz, possibilitando a convergência das dimensões do “aprender a argumentar” e “argumentar para aprender” com seus estudantes nos diversos ambientes educacionais. Conforme propõe De Chiaro (2020), quando o ambiente educacional em questão se refere a formação de professores, esta terceira categoria, “o aprender a ensinar a argumentar”, ou de forma mais completa “aprender como trabalhar com argumentação na educação”, torna-se fundamental, pois aprender a argumentar e entender o potencial da argumentação para uma aprendizagem crítica e reflexiva não garante que os professores em formação saibam como levar a argumentação para suas salas de aula e manejá-la de forma eficaz para atingir seus objetivos pedagógicos. Abordaremos novamente esta temática durante a discussão da revisão da literatura do campo, a qual evidencia a escassez de intervenções voltadas para a formação e/ou aperfeiçoamento de professores associando o desenvolvimento das suas competências argumentativas com o aprimoramento da prática docente com argumentação.

Partindo desta questão, nossos objetivos com este estudo envolvem justamente a observação dos possíveis impactos de um componente curricular do curso superior de pedagogia com características de potencializar a performance argumentativa dos seus estudantes, bem como capacitá-los para a prática docente com argumentação na sala de aula. Propomo-nos a analisar como o componente curricular ‘Argumentação na Educação’ (DAE) pode contribuir para o aprimoramento da competência argumentativa e para a apropriação dos conhecimentos de conteúdo pedagógico relacionados ao manejo da argumentação em sala de aula. Para responder a tais objetivos, privilegamos a realização de um estudo microgenético (PUCHE-NAVARRO; OSSA, 2006), através de estudo de caso com foco idiográfico (YIN, 2001), buscando capturar as transformações possibilitadas pela DAE no discurso, pensamento e ação, através da argumentação dos seus estudantes, ao longo de um semestre letivo.

Buscamos, a partir do estudo de caso, identificar tais transformações em duas dimensões distintas e intimamente interligadas: competência argumentativa e conhecimentos de conteúdo

pedagógico relacionados ao manejo da argumentação na educação. Para tanto, o *corpus* foi construído ao longo das atividades de todo o semestre da DAE, resultando em dados de natureza oral e escrita: diários de aprendizagem, videogravações de situações de argumentação e debate, produções de texto argumentativo e relatórios de atividade prática docente. A proposta de análise envolveu microanálise, isto é, uma análise detalhada que permitiu identificar minuciosamente as características e o desempenho da estudante foco do caso acompanhado; bem como macroanálise, com foco nas transformações possibilitadas pelo contexto de produção da DAE na sua competência argumentativa e docente.

Neste contexto nacional, no qual se faz necessária a qualificação de discentes e docentes, espera-se que estudos como este abram caminhos para a intensificação e o surgimento de novas propostas de intervenção na formação de professores para o trabalho com argumentação nos ambientes de ensino-aprendizagem. Desenvolver específica e explicitamente as competências argumentativas dos professores, junto ao engajamento, participação, planejamento e apropriação sistemática de atividades pedagógicas eminentemente argumentativas, visando sua incorporação na futura ou atual prática destes profissionais, tem o potencial de estimulá-los a irem mais longe na realização das suas potencialidades. Espera-se, ainda, que haja impactos significativos não apenas no desempenho docente, através da promoção e manejo consciente e eficaz da argumentação em sala de aula, mas também nos seus futuros estudantes, devido à construção de um ambiente educacional argumentativo, mobilizador do pensamento reflexivo e da construção de conhecimento.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção serão apresentados os fundamentos teóricos deste estudo.

### 2.1 LINGUAGEM E COGNIÇÃO

O presente estudo está fundamentado na perspectiva de que linguagem e cognição se constituem mutuamente. É importante esclarecer esse pressuposto teórico, com o objetivo de posteriormente compreender a importância do discurso argumentativo para a prática docente nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Assumem-se nesta tese as concepções propostas por Vygotsky (2000) para o desenvolvimento das funções cognitivas. Segundo este autor, a criança nasce com um corpo biológico, que possibilita a sobrevivência, e com funções psicológicas denominadas elementares. Estas funções incluem formas mais elementares de memória, atenção, aprendizagem etc., relacionadas aos comportamentos inatos e instintivos, característicos da espécie humana, cuja principal função é a sobrevivência. No entanto, a estrutura fisiológica e as funções psicológicas elementares não são suficientes para formar o indivíduo humano, fazendo-se necessário o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais demarcam a especificidade humana, pois incluem, dentre outras, as capacidades de simbolização, abstração, reflexão e raciocínio, diferenciando os humanos de outras espécies animais.

Para que se desenvolvam as funções psicológicas superiores, é fundamental a interação social num meio permeado pelo signo, pela linguagem. A linguagem é aqui compreendida não apenas como um conjunto de signos articulados e compartilhados, mas pelos signos em uso, o que se aproxima do que Bakhtin (2005) denomina enunciado. Dessa forma, é necessário que os indivíduos estejam inseridos num contexto sociocultural de enunciação para que se desenvolvam as características exclusivamente humanas. Rego (2001, p. 58) ressalta que “quando isolado, privado do contato com outros seres, entregue apenas a suas próprias condições e a favor dos recursos da natureza, o homem é fraco e insuficiente”. Portanto, apenas ao ser inserido no ambiente social, que é eminentemente discursivo, o indivíduo desenvolverá as funções cognitivas superiores, as quais lhe permitem realizar atividades como: memorizar, relacionar, abstrair, interpretar, tomar decisões, imaginar etc. Isto é, tais funções, originadas da instrumentalização da cognição humana a partir da linguagem, permitem um diferenciado agir no mundo.

Inicialmente, o adulto é quem apresenta o mundo para a criança, interpretando seus balbucios e movimentos, atribuindo sentido e significado tanto do mundo para a criança, como das ações da criança no mundo. Todo este processo de conceituação, significação e negociação é mediado pela linguagem e, através desta mediação, a criança vai progressivamente se incorporando à comunidade humana, internalizando a cultura e se tornando um indivíduo humanizado (SIRGADO, 2000). Logo, a relação que se estabelece entre o desenvolvimento da cognição humana e os recursos semióticos não é pré-estabelecida na filo ou ontogênese, é algo que acontece no decorrer do desenvolvimento do humano social. Dessa forma, compreende-se que ao longo do desenvolvimento a criança passa de uma regulação externa – experiência mediada por outros sujeitos – para uma autorregulação – experiência no mundo organizada por si própria. Esta passagem acontece na medida em que a criança vai se apropriando dos sistemas simbólicos e, principalmente, da linguagem. No momento em que se apropria de fato da linguagem, internaliza seu funcionamento e mediação, a criança passa a se autorregular e se torna capaz de tomar a própria ação como objeto de pensamento.

A partir da apropriação dos recursos semióticos e fundamentalmente da linguagem, o indivíduo é levado a perceber o mundo de maneira diferente. Vygotsky (1984 apud REGO, 2001, p. 64) afirma que “as funções cognitivas e comunicativas da linguagem se tornam, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais”. A diferença essencial é que por meio da linguagem, além de comunicar, torna-se possível interpretar, criar sentidos para além da pura estimulação externa, desprender-se do mundo concreto através da imaginação e participar ativamente da construção de conhecimento, entre outras atividades exclusivamente humanas.

Torna-se importante neste momento compreender as propriedades da linguagem, tendo em vista seu papel na constituição do psiquismo humano. De acordo com Bakhtin (2005), a linguagem é uma cadeia de enunciados, os quais possuem significados compartilhados e negociados, e se constroem em situações de enunciação. A enunciação é a explicitação de enunciados num contexto de interlocução, ou seja, é a linguagem em uso. Assim, cada enunciado construído num determinado contexto é único e se relaciona diretamente com as condições em que é produzido. Dessa forma, as palavras escolhidas e utilizadas – enunciados – podem assumir diversos significados, a depender do contexto de produção e, como indica Faraco (2003, p. 49), “todas as nossas relações ocorrem semioticamente mediadas, pois, de fato, vivemos num mundo de linguagens, signos e significações”. Dito de outro modo, as palavras, e conseqüentemente a linguagem, não são homogêneas, mas polissêmicas, pois permitem a coexistência e cruzamento de uma infinidade de sentidos e significados. Igualmente, as variadas

vozes que compõem os enunciados convivem e estão em constante diálogo, completam-se, polemizam e respondem umas às outras, organizam-se de várias formas e, eventualmente, estabilizam-se a partir do seu uso, dando origem a diversos gêneros, modalizações, sequências textuais etc.

Nesta perspectiva, o diálogo é constitutivo dos enunciados e da linguagem, ou seja, é condição de sentido do discurso e intersecção entre o indivíduo e a vida social. Assim, diálogo e relações dialógicas são tomados para além das interações face a face entre indivíduos, pois constituem um processo no qual as diferentes formas de valorar o mundo, vinculadas às vozes que compõem os enunciados, incessantemente se opõem e dialogam de forma responsiva. Assumir esta concepção do dialogismo da linguagem e das relações implica, portanto, em assumir que existe uma tensão constante, para a qual emergirá uma resposta a partir do confronto entre as diferentes valorações e perspectivas sobre o mundo. Como assinala Bakhtin (2005), as relações dialógicas são possíveis não só entre os enunciados completos, mas em relação a qualquer parte significativa de um enunciado, que pode ser inclusive uma única palavra, se ela for percebida como um posicionamento significativo, isto é, se a voz de alguém fica explícita a partir dela. Dessa forma, a metáfora do diálogo permeia um único enunciado quando duas vozes, ou posicionamentos, encontram-se.

A partir desta concepção de linguagem apresentada, conclui-se que ela é perpassada por valores, é socialmente construída e dirigida e pode se estabilizar a partir de usos específicos. Além disso, em contextos de interação discursiva, aqueles que participam de uma situação de diálogo esperam uma resposta do seu interlocutor, seja ele real ou potencial, o que define o fenômeno da cadeia de comunicação verbal.

Tomando a metáfora bakhtiniana do diálogo para compreender a relação entre cognição e linguagem, os processos de desenvolvimento de ambas no indivíduo humano igualmente se entrecruzam, completam-se e são responsivos entre si, de modo que se constituem mutuamente, a partir da interação social. Desse modo, considerando que a linguagem assume um papel fundamental no processo de autorregulação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores exclusivamente humanas, é plausível argumentar que os diferentes tipos de discurso que perpassam todo o desenvolvimento humano podem promover e/ou estimular competências cognitivas específicas.

Dentre os tipos de discurso possíveis, Leitão (2007a) propõe que o discurso destinado a argumentar, o qual se dá pela justificativa a pontos de vista e resposta a posições alternativas, é privilegiado em relação a outros tipos linguísticos, pois permite a regulação cognitivo-discursiva do sujeito, bem como possui uma importante dimensão epistêmica. Tal regulação

ocorre quando o argumentador justifica seu ponto de vista inicial ou quando precisa responder a críticas ou posições alternativas, pois nestes movimentos ele toma o seu próprio pensamento e discurso como objetos de análise e pensa sobre seus fundamentos e limites. Assim, o movimento discursivo característico da argumentação, o qual permite ao sujeito pensar sobre seu próprio discurso e pensamento, tomá-los como objetos de análise e regular-se a partir disso, promove o que se denomina como pensamento reflexivo, além de possibilitar construções e mudanças de concepções sobre o mundo (LEITÃO, 2007b).

## 2.2 ARGUMENTAÇÃO, ARGUMENTAR PARA APRENDER, APRENDER A ARGUMENTAR E AS COMPETÊNCIAS ARGUMENTATIVAS

Conforme a definição de argumentação anteriormente apresentada, vale frisar que todo discurso argumentativo implica nas ações características de enunciação e justificação de um ponto de vista, consideração dos elementos de oposição (questionamentos, diferenças etc.) e de resposta aos possíveis contra-argumentos (GUEVARA, 2015). A partir desta caracterização, podemos afirmar que o discurso argumentativo é em sua natureza dialógico, porque abre espaço para que diferentes perspectivas sobre o mundo se encontrem, dialoguem e respondam umas às outras, gerando um processo de negociação entre os diferentes posicionamentos. Este processo leva os interlocutores a uma revisão dos conhecimentos já existentes, a uma avaliação dos fundamentos e limites das próprias concepções e/ou concepção de outros.

O processo de revisar as próprias concepções sobre o mundo e de colocar o pensamento como objeto de reflexão se vincula à metacognição, porque implica na autorregulação e autoavaliação do pensamento e das bases do próprio conhecimento, para eventualmente transformá-lo e reformulá-lo (LEITÃO, 2011, 2012). Nesta perspectiva, o discurso argumentativo é uma atividade cognitiva, ou seja, é uma forma de raciocinar sobre o mundo; é uma atividade discursiva, por ocorrer em uma situação específica de uso da linguagem; é social, por ser dirigido a um outro, real ou potencial; e é dialógica, por possibilitar relações de diálogo entre várias perspectivas.

Destaca-se aqui a ideia de que a oposição – compreendendo-a de forma mais ampla do que somente contrariedade, mas também diferentes compreensões sobre um mesmo fenômeno ou questionamentos – é condição fundamental para que se instaure um movimento argumentativo. Por conseguinte, e junto à necessidade de resposta à oposição, é fundamental também para o movimento de revisão, ou seja, para a possibilidade de avaliar os limites e os

alcances do próprio conhecimento e das concepções alternativas, processo necessário para a ocorrência de eventuais transformações no pensamento dos indivíduos (LEITÃO, 2011, 2012).

Para observar o movimento argumentativo e capturar as possíveis transformações de posicionamento e atividades cognitivas e metacognitivas, Leitão (2000, 2007b) propõe uma unidade de análise, entendida como a menor parte deste fenômeno, na qual se preservam todas as propriedades básicas que o constituem (VYGOTSKY, 2000). Esta unidade de análise é triádica, isto é, composta por três elementos: argumento, contra-argumento e resposta. Cada um desses elementos possui as funções discursiva, cognitiva (psicológica) e epistêmica, ou seja, contribuem de formas específicas no discurso argumentativo no desencadeamento do processo de revisão de perspectivas e na (re)construção do conhecimento. É importante ressaltar que somente a análise dos três elementos em conjunto permitiria observar este processo de transformação do conhecimento (LEITÃO, 2007b).

De maneira mais detalhada, o Argumento se constitui de ponto de vista acompanhado de justificativa, cuja função discursiva visa identificar quais as teses (pontos de vista) e as ideias que lhes apoiam e dão fundamento. A função cognitiva instaura o processo de revisão de crenças que irá ocorrer a partir do próprio referencial e sua função epistêmica envolve demonstrar como o conhecimento está organizado para um indivíduo em determinado momento. O Contra-argumento, definido como qualquer movimento que coloque em questão o argumento, tem como função discursiva apresentar a oposição necessária para que a argumentação aconteça. Tem como função cognitiva refletir e revisar o conteúdo do argumento e, enquanto função epistêmica, busca reconhecer que existem outras formas de organizar o conhecimento, o qual pode se transformar. Por fim, a Resposta possui como função discursiva a reação imediata ou remota do proponente do ponto de vista inicial à oposição. Possui como função cognitiva a tomada de consciência das perspectivas alternativas e de seu impacto na organização do conhecimento e, por fim, a função epistêmica evidencia a nova organização do conhecimento, transformada total ou parcialmente, acrescida ou não de novos conteúdos, contrapostos ou não ao contra-argumento.

Independentemente do resultado obtido na Resposta, esta constitui um elemento decisivo para capturar as possíveis mudanças conceituais, pois frequentemente envolve o processo de construção de conhecimento (LEITÃO, 2011). Mesmo nos casos em que ocorre a reafirmação do argumento inicial, quando há o processo de revisão realizado à luz do contra-argumento, constitui-se um novo estado no processo de apropriação daquele conhecimento. Esta forma de construir conhecimento através do discurso argumentativo, constitui um método de aprendizagem reconhecido como "argumentar para aprender" (ANDRIESSEN; BAKER;

SUTHERS, 2003; MULLER-MIRZA; PERRET-CLERMONT, 2009), ideia que tem como base o pensamento de Vygotsky (1978), o qual propôs que aprender é uma atividade social alicerçada pelos discursos instrucionais. Portanto, é possível afirmar que a argumentação possibilita uma prática colaborativa e construção de conhecimento diferenciada, à medida que eleva a complexidade e aumenta as possibilidades de aprendizagem e utilização do conhecimento em questão, além de propiciar a sua revisão crítica, resultando em maior qualidade de elaboração, raciocínio e reflexão, bem como ganhos no desempenho acadêmico e social (ANDRIESSEN; BAKER; SUTHERS, 2003; RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013).

Por outro lado, a partir da explanação acerca da unidade triádica proposta por Leitão (2000, 2007b) e do importante papel da argumentação na educação, é possível perceber o funcionamento cognitivo que dá suporte para cada um dos elementos constituintes do movimento argumentativo. Tal funcionamento se constitui por uma série de habilidades (revisão, tomada de consciência, tomada de decisão etc.), as quais fazem parte do funcionamento cognitivo humano típico. No entanto, ao considerar um argumentador competente, são observados aspectos para além deste funcionamento típico, os quais podem não se desenvolver apenas espontaneamente, mas são passíveis de aperfeiçoamento através de estratégias educacionais específicas (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013). De acordo com Andriessen, Baker e Suthers (2003), muitas pessoas costumam ter problemas para argumentar eficazmente devido a dificuldades para distinguir explicação de evidência, para considerar posições alternativas, para enfrentar a ameaça da situação de argumentação aos seus relacionamentos sociais. De forma semelhante, em seus estudos com estudantes universitários, Caño-Ortiz (2010) identificou dificuldades para expressar pontos de vista, para contra-argumentar e refutar ideias de um oponente, para fazer inferências fundamentadas em evidências, entre outras. Dessa forma, emerge a relevância do “aprender a argumentar”, à medida que prioriza estratégias de aprendizagem de habilidades como produção de justificativas, problematização e contraposição (ANDRIESSEN; BAKER; SUTHERS, 2003), além do ensino explícito das definições, estruturas, funções e aplicações da argumentação (MCDONALD, 2010). Diversas experiências têm demonstrado que, apesar do desenvolvimento natural de diversas habilidades, a argumentação pode ser ensinada e aperfeiçoada, resultando numa melhoria nas competências dos estudantes (BELL; LIN, 2000; ERDURAN; SIMON; OSBORNE, 2004; ZOHAR; NEMET, 2002).

Por competência argumentativa, compreende-se como as formas como se manifestam, num sujeito, diferentes tipos de habilidades relacionadas com a performance no discurso

argumentativo – de maneira geral, identificação, produção e avaliação de argumentos, tanto de forma individual quanto coletiva (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013). Tais operações, conforme ilustrado pelo modelo da unidade triádica Argumento, Contra-argumento e Resposta proposto por Leitão (2007a), requerem do sujeito uma série de operações metacognitivas pelo engajamento do sujeito na reflexão e avaliação sobre os limites e possibilidades do pensamento. Em conformidade, Rapanta (2017, p. 46) afirma que "uma argumentação hábil é uma atividade complexa que requer que certas competências metacognitivas, metaepistêmicas e metaestratégicas sejam postas em prática".

Contrastando com as habilidades cognitivas que permitem ao humano conhecer o mundo, denominadas competências de primeira ordem, as habilidades metacognitivas são consideradas de segunda ordem, pois permitem o conhecimento sobre o conhecimento, o pensamento sobre o pensamento, próprio e de outros, ou, em outras palavras, um metaconhecimento (KUHN, 1999). Nesta perspectiva, a competência argumentativa é composta de metaconhecimentos de três tipos: metacognitivos (performance do saber – *know-what*), metaestratégicos (performance do saber-fazer – *know-how*) e epistemológicos (performance do saber-ser – *know-be*) (KUHN, 1999; RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013; BROWN; DUGUID, 2001; JORAS, 1995 apud VIEIRA; LUZ, 2005).

O conhecimento metacognitivo se refere principalmente ao conhecimento sobre o conhecimento declarativo, ou seja, habilidades relacionadas com o saber, com a consciência acerca do próprio conhecimento e das suas origens e fontes, ou seja, o que um indivíduo sabe e como ele sabe (*know-what*). A performance argumentativa se refere ao conhecimento para construir argumentos válidos numa situação de argumentação, isto é, habilidades relacionadas à estrutura de argumentos (conexão e organização das afirmações e seus elementos), à qualidade conceitual (compreensão e aprendizagem conceitual sobre a questão discutida e os conteúdos em foco) e qualidade epistêmica (validade da relação entre pontos de vista e fundamentos) (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013).

Já o conhecimento metaestratégico se refere ao conhecimento procedimental, isto é, à dimensão do saber-fazer (*know-how*), envolvendo o desenvolvimento, seleção, implementação e monitoramento de estratégias percebidas como mais bem sucedidas na performance argumentativa, de acordo com a compreensão e consciência da natureza, requisitos e objetivos da tarefa (KUHN; PEARSALL, 1998). Esta competência pode se manifestar através da presença frequente de elementos específicos do discurso argumentativo ou através da implementação de determinadas estratégias argumentativas que pressupõem alto nível de conhecimento metacognitivo (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013), por

exemplo, utilizar elementos relacionados com argumentação de qualidade (fundamentos, contra-argumentos, conectivos etc.), ou avaliar argumentos através da articulação entre teoria e evidências e consideração de diferentes perspectivas.

Finalmente, o metaconhecimento epistemológico se refere à atividade humana de conhecer e ao reconhecimento do ser humano como capaz de construir uma gama de representações válidas sobre a realidade (KUHN, 1999). Na competência argumentativa, este metaconhecimento saber-ser (*know-be*) fala tanto sobre as formas de construção de conhecimento em geral e de um indivíduo, quanto sobre o processo de construção do conhecimento, portanto pode ser tanto epistêmico, quanto pragmático. Epistemicamente, relaciona-se à qualidade dos argumentos de acordo com os critérios propostos pelo campo da lógica informal, os quais permanecem universalmente aceitos: (a) relevância, indicando tanto a relevância das premissas oferecidas num único argumento, quanto a relevância de um argumento na questão em discussão; (b) suficiência, indicando se as premissas fornecem evidências suficientes para a conclusão sugerida; e (c) aceitabilidade, indicando se as premissas de um argumento devem ser aceitas pelo argumentador e/ou pela audiência a quem se direciona, no contexto em questão. Pragmaticamente, a qualidade da argumentação também pode ser julgada nos termos da realização de uma ação (aqui definida como pragmática) visando a conquista de um evidente e relevante objetivo numa atividade argumentativa, por exemplo a construção coletiva de um raciocínio argumentativo de qualidade. Na argumentação em contextos educacionais, tais objetivos se referem principalmente a ações como resolução de problemas ou mudanças conceituais através da colaboração, também conhecidas como aprendizagem colaborativa (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILBERT, 2013).

Percebe-se assim as estreitas relações entre as competências argumentativas, a cognição e a metacognição, pois, na perspectiva destas autoras, os referidos metaconhecimentos se organizam a partir de uma certa hierarquia de desenvolvimento: o metaconhecimento epistemológico pressupõe a aquisição do conhecimento metaestratégico, que por sua vez pressupõe algum nível de habilidade do conhecimento metacognitivo. Além disso, a partir desta compreensão, tornam-se ainda mais claras as diversas conexões entre o discurso argumentativo, as competências argumentativas e o campo da educação, seja nos possíveis ganhos em termos de construção de conhecimento e/ou desenvolvimento de competências, tanto de estudantes como de professores, seja no papel desses últimos na mediação desta construção.

### 2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO E OS SABERES DOCENTES

Apesar do consenso acerca da relevância e potencial do discurso argumentativo para os ambientes educacionais, sua prática pelos professores ainda não é tão frequente quanto desejável. De acordo com Teixeira (2005), por um lado, os professores enfrentam situações desfavoráveis em termos de excesso de conteúdos e tempo insuficiente para trabalhá-los, por outro lado, tais profissionais têm pouco domínio sobre a argumentação e principalmente de como promovê-la em suas práticas. Outros trabalhos (CHOY; CHEAH, 2009; CHOY; OO, 2012; LOURENÇO, 2013) chamam atenção para o fato de que muitos professores possuem habilidades argumentativas insuficientes e/ou de pouca qualidade, desconhecem ou não refletem sobre as práticas necessárias para a promoção do pensamento crítico entre os estudantes, ou ainda confundem discursos focados apenas na compreensão de conceitos com situações e atividades de natureza argumentativa.

Compreendemos que os professores têm uma participação fundamental na promoção de atividades relacionadas à argumentação em ambientes educacionais. De acordo com o estudo de Rapanta (2017, p. 53), os principais tipos de papéis desempenhados pelo professor para que o discurso argumentativo emerja na sala de aula são os de "cientista, pensador crítico e facilitador da argumentação". Os atos que melhor representam estes papéis, respectivamente, são: a familiarização e compreensão do conhecimento científico e o uso de argumentos válidos durante a interação com a turma; a compreensão do discurso e prática argumentativas como caminhos válidos para a aprendizagem, a cidadania e a utilização de estratégias de encorajamento do discurso dos alunos, como escuta e o questionamento de ideias; e, por fim, o uso explícito e sistemático dos componentes básicos do discurso argumentativo, como produção e avaliação de argumentos e confronto entre pensamentos divergentes.

Ainda sobre este papel de facilitador de um ambiente favorável à emergência e manutenção da argumentação na sala de aula e da construção de conhecimento via argumentação, destacamos a importância das ações discursivas do professor (LEITÃO, 2000; DE CHIARO, 2001; SOUTO; LEITÃO, 2003; DE CHIARO; LEITÃO, 2005). A identificação de tais ações emerge da compreensão do importante papel do educador para construir os temas curriculares de forma debatível, propiciando a instauração e manutenção do discurso argumentativo com fins pedagógicos. Conceitualmente, as ações discursivas do professor estão vinculadas aos planos **pragmático** (relacionado à emergência da argumentação), **argumentativo** (relacionado ao manejo dos componentes do movimento argumentativo):

argumento, contra-argumento e resposta) e **epistêmico** (relacionado à apropriação de formas de raciocínio próprias do campo do conhecimento em questão) (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Tais concepções sobre os papéis e ações discursivas do professor relacionadas à argumentação se ancoram numa ideia de pedagogia e ensino dialógicos. De acordo com Alexander (2017), o ensinar dialógico explora o poder da linguagem e do diálogo na sala de aula para estimular e ampliar as competências de pensamento e as capacidades de aprendizagem e compreensão dos estudantes. Para este autor, os valores e o discurso do professor, a qualidade, dinâmica e conteúdo do diálogo, muito mais do que a organização da classe, são verdadeiramente significativos para a aprendizagem (ALEXANDER, 2006). É uma postura que auxilia o professor no diagnóstico das necessidades dos seus estudantes, bem como no enquadramento das atividades de aprendizagem mais adequadas e na avaliação dos progressos. Alicerçando esta postura, o autor elenca cinco princípios: 1) a **coletividade**, considerando que a sala de aula deve ser proposta como um local de aprendizagem cooperativa entre estudantes e professores, os quais aprendem e resolvem problemas juntos, ao invés de isoladamente; 2) a **reciprocidade**, tendo em vista que todos os membros de uma turma, professores e alunos, dialogam, escutam-se, compartilham ideias e consideram perspectivas alternativas; 3) a **solidariedade**, diante do auxílio mútuo para construir compreensões e conhecimento, bem como da possibilidade de expressão livre de ideias, sem medo dos possíveis equívocos; 4) a **cumulatividade**, considerando que aprendizagens significativas se constroem e se ancoram nos conhecimentos e experiências dos próprios estudantes entre si e dos professores; e 5) o **propósito**, pois os professores planejam e facilitam o ensino dialógico visando o alcance dos seus objetivos educacionais específicos.

Com base nestes princípios, torna-se evidente que o ensinar dialógico se constitui, para além das metodologias, como uma abordagem e uma atitude profissional específicas. Este conjunto de saberes próprios da abordagem dialógica requer uma reconfiguração das técnicas utilizadas pelo professor, das relações construídas com e entre os estudantes, da concepção sobre conhecimento e das relações de poder entre educadores e educandos. Portanto, a atitude profissional do ensinar dialógico contempla um repertório de estratégias e técnicas bastante característico, integrado pelos seguintes componentes (ALEXANDER, 2006, 2017):

- a) **Settings interativos**: estratégia que evidencia as cinco possíveis organizações da atmosfera e dos membros da turma para realização das atividades - turma completa, grupos de trabalho orientados pelo educador ou pelos educandos, entre pares de professor-aluno ou entre pares de estudantes; de modo a expandir as possibilidades de interação social, comunicativa e afetiva, bem como os alcances dos resultados.

- b) **Diálogos cotidianos:** conjunto de categorias de fala que sustentam a interação cotidiana entre educador e educandos - interacional, expositiva, interrogativa, exploratória, expressiva e avaliativa - para sustentar um ensino eficaz, que possibilite o desenvolvimento das capacidades de lidar com encontros sociais, de afirmar e explicar, de questionar e perguntar, explorar ideias, articular sentimentos e comportamentos, de formar opiniões e julgamentos.
- c) **Diálogos de aprendizagem:** a partir dos diálogos cotidianos emergem as categorias de fala mais características do processo de aprendizagem – narrativa, explicação, especulação, suposição, investigação, análise, avaliação, questionamento, justificação, discussão e argumentação; as quais devem ser aprendidas pelos educandos e podem ser melhor aproveitadas quando os participantes apresentam as capacidades de escuta, reflexão, empatia e respeito.
- d) **Diálogos de ensino:** ainda que os educadores representem e organizem a gama de diálogos cotidianos e de aprendizagem no âmbito da sala de aula, existem estratégias de fala utilizadas especificamente para o ensino: repetição, recitação, instrução, exposição, discussão e conversação. Embora todos tenham seu papel e importância para o processo de ensino-aprendizagem, a conversação e a discussão têm função privilegiada para o ensinar dialógico, por possibilitarem aos estudantes a construção ativa de questionamentos, especulações, suposições, exploração, análises, argumentação e investigação.
- e) **Questionamentos:** esta técnica dos questionamentos, dialogicamente embasada, permite, encoraja e orienta os estudantes para a formulação de questionamentos. O educador deve convidar os estudantes a questionar, bem como dar tempo para que pensem, formulem e organizem respostas, além de prover *feedback*, suporte formativo para suas respostas de forma discursiva.
- f) **Ampliação:** estratégia que se segue aos questionamentos, pois implica não em dar respostas prontas, mas em encorajar os estudantes através de enunciados epistemologicamente fundamentados e acessíveis, buscando tecer uma rede de discussão a partir das suas contribuições de forma construtiva e cumulativa. Esta estratégia de ampliação envolve ações de compartilhamento, expansão e esclarecimento de ideias, escuta mútua, aprofundamento de raciocínios e pensamento conjunto.

Percebe-se, portanto, que facilitar o discurso argumentativo e exercer tais papéis não é tarefa simples, seja pela complexidade e diversidade dos discursos e fatores que compõem a sala de aula e de repertórios a serem incorporados, seja pela necessidade de abandonar o papel de professor autoritário, ainda muito presente na educação. Além disso, exige do professor o

aperfeiçoamento e exercício constantes de suas próprias competências argumentativas na interação com os estudantes, de modo que possa reconhecer e manejar este discurso de forma eficaz na sala de aula. Existem evidências (TENREIRO-VIEIRA, 2004; SIMON *et al.*, 2006; CHOWNING *et al.*, 2012; LOURENÇO, 2013) de que desenvolver as competências argumentativas individuais do professor, isto é, torná-lo um melhor argumentador, produz impactos positivos tanto no manejo da argumentação em sala de aula, quanto no desenvolvimento das competências argumentativas dos seus estudantes. Tais estudos identificaram uma correlação entre o aumento da qualidade da argumentação dos docentes e o aprimoramento e complexificação das práticas de ensino relacionadas à argumentação (GUEVARA, 2015). Como corrobora Zohar (2007), o ensino da argumentação desafia principalmente as habilidades de pensamento dos professores, na medida em que devem lidar com a imprevisibilidade característica das aulas predominantemente argumentativas, o que, segundo Carpenter *et al.* (2004), demanda uma postura inteligente, flexível, criativa e não completamente predeterminada.

Portanto, para além destes desafios, é necessária ainda a capacidade de transformação do conhecimento sobre argumentação em estratégias pedagógicas que propiciem o desenvolvimento de seus aprendizes, isto é, “saber ensinar a argumentar”, tendo em vista que para ensinar não basta que o professor seja um bom argumentador ou tenha domínio deste conteúdo. Partimos da concepção de que a formação acadêmico-profissional do professor é singular e difusa. Esta concepção propõe que o ser e o fazer docente não estão apenas vinculados à mera replicação de protocolos ou certificação acadêmica em cursos de licenciatura ou pedagogia, pois se compõem por saberes de domínios diversos e complementares. Dessa forma, os saberes<sup>2</sup> e a prática pedagógica são complexas, portanto, a formação do professor precisaria ser mais ampla, contemplando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, além da formação acadêmica (NUNES, 2001).

Tardif (2002) acredita que os professores possuem saberes plurais e heterogêneos, provenientes de diversas origens: da vivência pessoal, da formação escolar, dos livros e currículos didáticos, da formação profissional, das relações com os pares, entre outras. Desta forma, a compreensão sobre o saber é amplo e abrange os conceitos, atitudes, competências e habilidades dos docentes, isto é, engloba os domínios do saber, saber-fazer e saber ser. Ainda

---

<sup>2</sup> O conceito de saberes docentes é bastante amplo e controverso na literatura e está ainda em debate, por ser compreendido a partir de diferentes perspectivas entre os autores que trabalham com o tema (TARDIF, 2002; GRÜTZMANN, 2013). Tendo em vista que este debate não é o foco específico deste trabalho, optamos por trabalhar apenas com as compreensões de Shulman (1987, 2019) e Tardif (2002), para elucidar o conceito.

assim, é um saber acerca do trabalho e para o trabalho, mas que se constrói também a partir do trabalho.

Em consonância, Shulman (1987) propõe que o saber docente não envolve meramente o 'estilo pessoal' do professor, uma boa oratória e o conhecimento do tema. Esta concepção ignora a complexidade e trivializa o ato de ensinar, desconsidera suas reais demandas e relevância. Este autor afirma que o conhecimento do professor, se fosse compilado de alguma forma, incluiria minimamente: a) conhecimento do conteúdo; b) conhecimento pedagógico geral, especialmente os princípios e estratégias de gerenciamento e organização da classe; c) conhecimento curricular, particularmente os materiais e programas específicos para o ensino; d) conhecimento de conteúdo pedagógico, aquela forma especial de compreensão profissional que envolve conteúdo e pedagogia exclusivo dos professores; e) conhecimento dos aprendizes e suas características; f) conhecimento dos contextos educacionais, desde o trabalho diretamente com a turma até políticas governamentais, características comunitárias e culturais etc.; g) conhecimento sobre os objetivos, propósitos e valores educacionais e suas bases histórico-filosóficas.

Desta forma, a relação entre o professor, os saberes docentes e a prática efetiva não é algo simples, pois requer a integração entre saberes oriundos de diversas fontes, os quais potencialmente ancoram a emergência deste profissional. Portanto, para que professores sejam verdadeiramente eficazes, é necessário o desenvolvimento de um conhecimento-base para ensinar – um conjunto sistematizado de conhecimentos, habilidades, tecnologias e compreensão de ética, disposição e responsabilidade coletiva, além de meios adequados para representar e comunicar –, o qual deve moldar a educação e fundamentar a prática de quaisquer professores. Por consequência, a profissão do professor é essencialmente aprendida e tal conhecimento base para ensinar se desenvolve nos aprendizes, de modo que passam progressivamente de estudantes experientes a professores principiantes (SHULMAN, 1987).

Nesta perspectiva, um professor se desloca da condição de aprendiz, capaz de compreender um conteúdo para si, para tornar-se apto a elucidar tal conteúdo de diferentes formas, reorganizá-lo ou particioná-lo, dar-lhe novas roupagens através de atividades e emoções, metáforas e exercícios, exemplos e demonstrações, de modo que seja compreendido por seus estudantes. Logo, o ensinar se inicia com um ato racional, ao qual pertence o processo de pensamento, e culmina com a performance de compartilhar, incitar ou envolver, seguida de uma ampla reflexão para que o processo possa iniciar-se novamente. Isto posto, a diferença essencial de um especialista para um professor é que o ato de ensinar implica, para além do domínio do conteúdo em questão, na utilização dos conhecimentos de conteúdo pedagógico

(*pedagogical content knowledge* ou PCK) – os quais envolvem compreensão, raciocínio, transformação e reflexão – para construir caminhos para o conhecimento desde si próprio até os aprendizes (SHULMAN, 1987).

Destarte, o PCK seria um conceito que se localiza na interseção entre o conhecimento do conteúdo e a pedagogia, constituindo-se uma categoria específica dos saberes dos professores, o qual se relaciona com o planejamento e as ações pedagógicas na sala de aula. Logo, o PCK pode ser considerado como a transformação que envolve o conhecimento pedagógico, a partir da interação com os demais saberes que formam o conhecimento base para o ensino: conhecimento pedagógico, conhecimento do conteúdo e do contexto (GROSSMAN, 1990). A partir desta construção sobre o PCK, vai sendo consolidada a ideia do enlace entre o conteúdo e a didática, pois, de acordo com Shulman (2019), é patente a necessidade de ir além do conhecimento de conteúdo em si e aportar no conhecimento deste conteúdo para o ensino, isto é, relacionando-o com suas possibilidades de ser ensinado. Nesta compreensão, cada disciplina possui uma dimensão didática entrelaçada, sendo necessário aos professores em formação tanto o enfoque genérico no domínio do conhecimento em questão, quanto o enfoque mais específico nos conhecimentos pedagógicos associados (FERNANDEZ, 2011).

Assim sendo, é patente a importância do período de formação para a (futura) prática dos professores. Por um lado, esta formação deve contribuir para fornecer bases teóricas e vivências metodológicas capazes de intensificar o processo ensino-aprendizagem (LOURENÇO, 2013), além de atender às demandas curriculares nacionais (FERNANDES; FONSECA, 2004), as quais enfatizam como objetivos educacionais as capacidades de argumentar e de se posicionar criticamente. Desde uma outra perspectiva, os docentes recém-formados tendem a apresentar ideias, atitudes e comportamentos coerentes com os processos de ensino-aprendizagem experienciados durante seu período de formação inicial, quando foram alunos, conforme apontam Carvalho e Pérez (2001). Em geral, estas práticas pedagógicas remetem ao denominado ensino tradicional, associado à transmissão de conhecimentos (MUNFORD *et al.*, 2005) e não à postura facilitadora do intercâmbio de conhecimentos, a qual é parte essencial da ideia de ensinar (SHULMAN, 1987).

Diante do exposto, é indiscutível a necessidade de apoio aos professores, tanto no aperfeiçoamento de suas competências argumentativas, quanto no desenvolvimento do raciocínio pedagógico, para que lhes seja possível desempenhar uma prática orientada para a argumentação. Rapanta (2017) aponta para urgência na implementação de mais programas voltados para o desenvolvimento profissional dos professores, principalmente para a consolidação de práticas dialógicas e argumentativas mais efetivas. Apesar disso, a literatura

apresenta poucos estudos que convirjam ambas as necessidades supracitadas em programas de educação e desenvolvimento profissional para professores, como é o caso dos trabalhos de Tenreiro-Vieira (2004) e Zohar (2004), os quais, no entanto, tratam dos ganhos relacionados à argumentação como objetivos secundários de intervenções voltadas para o desenvolvimento do pensamento crítico e do raciocínio de nível superior.

Em sua pesquisa-intervenção, Tenreiro-Vieira (2004) propôs o planejamento, execução e avaliação de dois programas de formação contínua para professores de ciências, sendo um com o objetivo de promover seu potencial de pensamento crítico e o outro incluía, também, além da promoção do pensamento crítico do próprio professor, a apropriação de metodologias pedagógicas e materiais didáticos para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes. Seus principais objetivos foram avaliar se os programas de formação exerciam influências sobre as suas práticas docentes e sobre o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Os resultados apontaram que a formação com foco em apenas desenvolver o pensamento crítico dos professores não é suficiente para provocar mudanças significativas nas práticas de ensino ou impactarem no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Foi patente nos resultados encontrados por Tenreiro-Vieira (2004) que, para que os professores atuem de forma consciente e fundamentada, são necessárias intervenções que envolvam: um quadro teórico de referência sobre o pensamento crítico, o uso sistemático de suas competências de pensamento crítico e o ensino de metodologias pedagógicas coerentes e consistentes que lhes permitam construir materiais e atividades de pensamento crítico.

O trabalho de Zohar (2004), *Thinking in Science Classroom Project - TSC* (pensar na aula de ciências – tradução livre), teve como objetivos ensinar o raciocínio de nível superior e argumentação, considerando que o desenvolvimento da capacidade de pensar sobre o próprio pensamento (metacognição) em níveis estratégicos e metaestratégicos é importante para a formação docente. Partindo desta base, este autor propôs um curso de desenvolvimento profissional para professores, composto por dois momentos principais: (1) formação teórico-prática a partir de atividades predominantemente ativas, argumentativas e que encorajavam o pensamento e expressão de ideias e (2) *workshops* profissionais com focos reflexivo e criativo, nos quais deveriam promover atividades de pensamento com seus estudantes e produzir textos reflexivos sobre os aspectos positivos e negativos de suas experiências, bem como criar, em grupos, atividades estimuladoras do pensamento para lecionar tópicos de ciências. Como resultados, Zohar (2004) observou que a participação dos professores no papel de “aprendizes” em todas as atividades promoveu ganhos na observação e experimentação das práticas associadas ao diferente papel do professor facilitador. Além disso, os *workshops* propiciaram

uma maior autonomia e capacidade de autoavaliação na implementação de novas práticas pedagógicas.

Dentre os demais estudos encontrados na literatura, bem como os de Tenreiro-Vieira (2004) e Zohar (2004), prevalecem os trabalhos realizados na área do ensino de ciências. Têm maior predominância as propostas que focam na construção, ensino, treinamento e utilização de ferramentas pedagógico-argumentativas específicas para e pelos professores (OSBORNE; ERDURAN; SIMON, 2004; ERDURAN, 2006; SADLER, 2006; SIMON; ERDURAN; OSBORNE, 2006; CHOWNING *et al.* 2012; OSBORNE; SIMON; CHRISTODOULOU; HOWELL-RICHARDSON; RICHARDSON, 2013; LOURENÇO, 2013; GUEVARA, 2015). Por outro lado, o segundo maior foco dos estudos se concentra apenas no desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências argumentativas de professores em formação e/ou em atuação, como objetivo principal (MILKA; LEENA, 1998; OSANA; SEYMOUR, 2004; CRIPPEN, 2012; OGAN-BEKIROGLU; EREN BELEK, 2014; ÖZÇINAR, 2015) ou secundário a outros objetivos (KÖSEOĞLU; TÛMAY; ÜSTÛN, 2010).

De maneira geral, as pesquisas que focam no desenvolvimento de competências argumentativas trazem o foco para a eficácia de metodologias e ferramentas específicas que potencialmente melhoram a qualidade argumentativa de professores ainda em formação. Dentre tais metodologias, estão os grupos de discussões mediadas por computador e de argumentação com suporte digital (ÖZÇINAR, 2015); o ensino baseado em modelos e a construção de modelos concretos para fundamentar discussões (OGAN-BEKIROGLU; EREN BELEK, 2014); os debates livres, resolução de problemas, *role-play*, painéis de discussão e seminários de discussão presenciais e via *e-mail* (MILKA; LEENA, 1998); e a criação de comunidades de aprendizagem cognitiva para discussão e análise crítica de problemas educacionais complexos (OSANA; SEYMOUR, 2004). Apenas o estudo de Crippen (2012) foi realizado com professores em serviço, cujo objetivo consistiu na realização de uma intervenção de desenvolvimento profissional envolvendo a metodologia argumentar para aprender com tópicos do ensino de ciências. Foram observados ganhos no desenvolvimento de competências argumentativas dos participantes a partir das metodologias propostas, especificamente no raciocínio, produção de argumentos e aprendizagem de conteúdos, embora sejam recomendadas intervenções combinadas para promoção de habilidades diversificadas, por exemplo, argumentação oral e escrita (MILKA; LEENA, 1998). Ademais, ressalta-se a importância do engajamento e participação ativa dos professores nas atividades argumentativas bem como no planejamento e criação dessas, como caminhos complementares para a melhor

compreensão e prática das próprias competências argumentativas (CRIPPEN, 2012; ÖZÇINAR, 2015).

Por outro lado, os estudos que propõem o desenvolvimento e treinamento de técnicas pedagógico-argumentativas para professores (em formação ou já em atuação), em sua maioria, têm como objetivo o aperfeiçoamento do ensino e da argumentação dos estudantes no campo das ciências naturais. Uma exceção é o estudo de Guevara (2015), o qual foi realizado com professores atuantes na área das ciências humanas do Ensino Médio, com o objetivo de investigar os impactos da participação desses numa formação para utilização do Modelo de Debate Crítico (MDC) na sala de aula, tanto sobre as suas competências argumentativas, quanto sobre o conhecimento construído e apropriação da ferramenta MDC. Os professores participantes se envolveram em sessões de formação sobre o MDC e foram acompanhados pela pesquisadora através da participação em sala de aula e entrevistas. Com foco semelhante, porém mais amplo, o trabalho de Simon, Erduran e Osborne (2006) também propôs a participação de professores do Ensino Médio, da área de ciências, em *workshops* com um ano de duração para desenvolvimento de estratégias e materiais de suporte para o ensino da argumentação em contextos científicos. Tanto no trabalho de Guevara (2015), quanto no de Simon, Erduran e Osborne (2006), foram observados ganhos na qualidade da argumentação dos professores bem como na apropriação de noções de argumentação que contribuem para uma facilitação mais eficaz deste discurso em sala de aula.

Em se tratando ainda de estudos realizados com professores, as propostas de Sadler (2006), Erduran (2006) e Lourenço (2013) têm foco no ensino de técnicas pedagógicas que envolvem a argumentação durante a formação profissional inicial. Tais estudos partem da compreensão comum de que a argumentação possui um papel central na comunidade científica pela sua forte presença na natureza do conhecimento científico e, portanto, as licenciaturas e cursos de formação de professores devem proporcionar recursos de suporte para a promoção de um ambiente educacional argumentativo, seja através da participação em cursos focados na promoção do compartilhamento de ideias, produção de argumentos e evidências (SADLER, 2006; ERDURAN, 2006), seja por meio da supervisão do estágio curricular obrigatório da licenciatura, através do planejamento, execução e reflexão de aulas ministradas com foco na produção de ambiente argumentativo para o ensino de química (LOURENÇO, 2013). As referidas pesquisas apontaram resultados positivos considerando indícios de apropriação das posturas de facilitação do diálogo e mediação das discussões e do desenvolvimento conceitual em sala de aula, essenciais para a construção de ambientes educacionais mais permeados pela argumentação. Em direção semelhante mas com diferencial importante, cabe apontar o trabalho

realizado por McNeill e Knight (2013), no qual objetivaram o desenvolvimento dos conhecimentos de conteúdo pedagógico em argumentação científica com professores da educação básica. Os resultados apontaram que, embora tenha sido observada uma melhoria na habilidade dos professores para refletir sobre a argumentação escrita dos estudantes, não houve ganho significativo na habilidade de levar e manejar a argumentação nas discussões em sala de aula.

Finalmente, são também relevantes os trabalhos de Osborne, Erduran e Simon (2004) e Osborne, Simon, Christodoulou, Howell-Richardson e Richardson (2013), embora seus objetivos residam principalmente no estudo e avaliação dos resultados dos estudantes a partir da capacitação de seus professores em práticas argumentativas. Os resultados de ambos os estudos indicaram um aperfeiçoamento no uso do discurso argumentativo em sala de aula pelos professores, além de impactos positivos na aprendizagem e engajamento dos estudantes (OSBORNE *et al.*, 2013), assim como na qualidade da sua argumentação (OSBORNE; ERDURAN; SIMON, 2004).

A partir da revisão de literatura apresentada, fica evidente que não há significativa produção científica nos âmbitos nacional e internacional voltada para intervenções que associem o desenvolvimento das competências argumentativas do professor ao seu aperfeiçoamento da prática docente com técnicas e atividades argumentativas (ACAR, 2008; GUEVARA, 2015). Especificamente no meio científico nacional, há uma lacuna no que diz respeito à investigação acerca dos processos e aprimoramentos desenvolvidos nos cursos de formação de professores em relação a atuação docente (MUNFORD *et al.*, 2005) e à inserção da argumentação, nesta formação, como discurso e recurso essencial à prática docente (LOURENÇO, 2013).

À vista disso, nossa presente proposta de estudo e de intervenção busca contribuir no campo da formação docente em argumentação, apresentando o potencial de possibilitar aos participantes o aperfeiçoamento de suas competências argumentativas, uma melhor compreensão e apropriação acerca da especificidade do discurso argumentativo, do seu funcionamento e de estratégias para sua utilização na prática docente, originando uma potencial ampliação e reconstrução das suas concepções e práticas educacionais (MARTÍNEZ; SAUDELA; HUBER, 2001)

### 3 OBJETIVOS

O presente estudo tem como objetivo geral investigar os impactos gerados, a partir da participação no componente curricular ‘Argumentação na Educação: argumentar para aprender e aprender a argumentar’ (doravante DAE), nas competências argumentativas dos estudantes universitários, bem como no desenvolvimento do manejo da argumentação para fins pedagógicos.

A partir deste, nossos objetivos específicos compreendem: a) avaliar, ao longo da DAE, o desenvolvimento das competências argumentativas dos participantes – estudantes da graduação em pedagogia matriculados na DAE no semestre 2018.2; b) analisar a apropriação, pelos participantes, do conhecimentos de conteúdo pedagógico relacionados à argumentação a partir do seu planejamento, implementação e avaliação de estratégias pedagógicas argumentativas elaboradas no final do semestre deste componente curricular.

## 4 METODOLOGIA

O discurso argumentativo, da forma como o compreendemos em seus elementos e dinâmica, é de natureza psicológica, dialógica e social, portanto, envolve comportamentos e sentidos tipicamente humanos em seu processo de construção. Desta forma, constitui-se como um construto qualitativo, a partir do qual delineamos nosso estudo. Com este foco e diante da proposta de analisar os impactos da Disciplina ‘Argumentação na Educação’ (DAE) nos estudantes, além de considerar as potenciais internalizações e transformações nas dimensões do discurso, pensamento e ação com argumentação, nossa proposta de pesquisa apresenta caráter microgenético (PUCHE-NAVARRO; OSSA, 2006), pois aborda o fenômeno e seus processos de transformação na medida em que ocorrem no seu contexto de produção, bem como seus resultados, a partir de uma variedade de evidências construídas ao longo da experiência na DAE.

Para atingir os objetivos anteriormente apresentados, optamos pela realização de estudos de caso (YIN, 2001) com enfoque idiográfico, dado que analisamos com profundidade o percurso de aprendizagens e transformações da estudante em questão no contexto do componente curricular durante o semestre letivo. Considera-se que os estudos de caso permitem uma aproximação do objeto de pesquisa tanto a partir da singularidade, quanto das possíveis inferências gerais decorrentes das observações em níveis micro e macroanalíticos, sendo, portanto, privilegiados para a pesquisa qualitativa (DE VILLACHAN; LYRA, 2007). Desta forma, consideramos todas as suas produções e participação ao longo da DAE como dados, a exemplo das videogravações dos debates, diário de aprendizagem, produção textual e relatório de prática docente, enfatizando a multidimensionalidade do caso e a indissociabilidade com os distintos contextos de produção. No nível microanalítico, foi realizada uma análise minuciosa e detalhada das produções discursivas da participante, a partir dos indicadores elencados na seção 4.3, com especial atenção aos elementos que possam indicar processos de transformação e desenvolvimento (MACEDO; RAMÍREZ; SOUZA, 2018). Já no nível macroanalítico, as possíveis transformações e desenvolvimento das competências argumentativas e docentes da participante foram analisados em relação ao tempo de participação na DAE, diante de todas as produções e situações microanalisadas. Na seção a seguir explicitaremos a escolha da participante e os procedimentos de construção e de análise dos dados.

#### 4.1 PARTICIPANTE

Participou desta pesquisa, inicialmente, a totalidade da turma matriculada no componente curricular eletivo que denominamos DAE, a qual teve a finalidade de desenvolver o conhecimento, as competências e os conhecimentos de conteúdo pedagógico dos estudantes em relação à argumentação, tal como apresentaremos em seguida. Os 48 estudantes matriculados deram seu consentimento para participar da pesquisa e foram acompanhados ao longo das diversas aulas, atividades, situações de argumentação realizadas na disciplina durante um semestre letivo.

No entanto, apenas uma amostra intencional desses participantes foi escolhida para compor as análises deste estudo após o término do semestre letivo, decorrente do enquadramento nos seguintes critérios de inclusão: 1) ter realizado as atividades avaliativas da DAE; 2) ter escrito ativamente no diário de aprendizagem disponibilizado e haver respondido neste as questões direcionadas no início, meio e final da DAE; 3) ter participado oralmente em todas as situações de argumentação videogravadas; 4) ter sido mediador da atividade pedagógica argumentativa realizada no trabalho final do semestre letivo; 5) ter produzido o relatório da prática docente com a transcrição integral da atividade pedagógica argumentativa mediada; 6) ter assinado o Termo Circunstanciado Livre Esclarecido (TCLE) e o termo de autorização de uso de imagem e depoimentos.

Estes critérios foram definidos de forma que contemplassem registros da participação nas principais atividades propiciadas pela DAE, do início ao fim do semestre letivo. A partir do nosso levantamento, apenas uma estudante atendeu a todos os critérios e, portanto, construímos nosso estudo de caso com esta participante, que denominamos Dália.

#### 4.2 CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Conforme explicitado em nossos objetivos, o contexto de construção dos dados para esta pesquisa foi a DAE, um componente curricular eletivo, presencial, de caráter teórico-prático, com carga horária de 60h e cuja ementa contempla o *estudo da argumentação como caminho para a construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo; desenvolvimento das habilidades e competências requeridas para argumentar, construir estratégias didáticas argumentativas e mediá-las em ambientes educacionais* (Anexo A). O contexto possibilitado por esta disciplina é privilegiado para os nossos objetivos, primeiramente por consistir num espaço formal voltado para o ensino e prática da argumentação

na formação de professores, localizado no Centro de Educação, o qual visa a formação pedagógica inicial e continuada de estudantes dos diversos cursos de licenciatura deste campus da UFPE.

Em adição, os objetivos, conteúdos programáticos e metodologia pedagógica da DAE possibilitam a construção de um ambiente predominantemente argumentativo, tendo em vista que propõem a combinação entre as dimensões “aprender a argumentar”, “argumentar para aprender” e “aprender a ensinar a argumentar”, conforme o Quadro 1 a seguir. Desta forma, este componente curricular tem o potencial de contribuir com o desenvolvimento das competências argumentativas e dos conhecimentos de conteúdo pedagógico relacionados à argumentação pelos estudantes, caminhando na direção do propósito de formar professores mais competentes e capazes de produzir, promover, mediar, avaliar e ensinar argumentação (ANDRIESSEN; BAKER; SUTHERS, 2003; RAPANTA, 2017).

Quadro 1 – Objetivos, Conteúdo Programático e Metodologia da disciplina ‘Argumentação na Educação’

<b>OBJETIVOS</b>		
<p><b>Geral:</b> Estudar a argumentação e sua importância para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, bem como desenvolver as competências argumentativas dos estudantes e suas habilidades para construir e mediar estratégias didáticas fundamentadas na argumentação em ambientes educacionais.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudar as diferentes perspectivas teóricas sobre argumentação;</li> <li>- Compreender o papel do discurso argumentativo nos processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento do pensamento reflexivo (cognição e metacognição);</li> <li>- Compreender o funcionamento da argumentação e seus elementos constitutivos;</li> <li>- Aprender a avaliar a qualidade da argumentação para fins educacionais;</li> <li>- Desenvolver as habilidades de identificação, produção e avaliação de argumentação, necessárias tanto para tornar-se um argumentador eficaz, como para mediar situações de argumentação em ambientes educacionais;</li> <li>- Apropriar-se dos diferentes tipos de argumentação: espontânea e intencional, intencional estruturada e não estruturada;</li> <li>- Estudar as ações discursivas do professor para emergência e manutenção da argumentação;</li> <li>- Vivenciar diferentes estratégias didáticas argumentativas;</li> <li>- Desenvolver e aplicar novas estratégias didáticas argumentativa.</li> </ul>		
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>		
Eixos	Conteúdos	
1	<b>Introdução à teoria da argumentação</b>	<b>Argumentar</b>
		1.1 O que é argumentação e as diferentes perspectivas teóricas: bases linguísticas, psicológicas e epistemológicas 1.2 A dimensão psicológica da argumentação: desenvolvimento cognitivo e metacognitivo 1.3 A dimensão epistêmica da argumentação: construção de conhecimento
2	<b>Aprender a argumentar</b>	<b>para</b>
		2.1 Elementos constitutivos da argumentação: argumento, contra-argumento e resposta 2.2 A qualidade da argumentação: aceitabilidade, relevância e suficiência 2.3 Identificação, produção e avaliação de argumentação
3	<b>Ensinar a argumentar</b>	<b>aprender</b>
		3.1 Estratégias de argumentação na sala de aula: argumentação espontânea e intencional (estruturada e não estruturada) 3.2 Ações discursivas do professor para emergência e manutenção da argumentação 3.3 Diferentes estratégias didáticas argumentativas
<b>METODOLOGIA</b>		
<p>O trabalho pedagógico da disciplina <i>Argumentação na educação: argumentar para aprender e aprender a argumentar</i> será realizado numa perspectiva de articulação entre teoria e prática. A partir da vivência de situações diversas de argumentação, o estudante será encorajado a discutir teoricamente os conceitos, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua própria prática, autorregulando sua aprendizagem. Isto se dará mediante a videogravação de tais situações argumentativas e posterior análise dos vídeos pelos próprios estudantes, mediada pelo professor, possibilitando um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos mesmos. Além disso, haverá exposições dialogadas (debates/ discussões), atividades individuais e colaborativas (trabalhos individuais e em pequenos grupos), utilizando textos, artigos, vídeos, filmes e outros recursos, além da produção, pelo estudante, de uma estratégia didática argumentativa e mediação da mesma em um ambiente educacional. A avaliação dar-se-á de forma processual, levando em consideração, no decorrer da disciplina: a participação nos debates, discussão, análise e exposição de ideias nas aulas; elaboração e apresentação dos trabalhos individuais e em grupos com clareza, objetividade e criatividade; avaliação de desempenho escrito e assiduidade às aulas. Ao final, haverá a elaboração e aplicação de estratégias didáticas argumentativas autorais.</p>		

Fonte: a autora (2022)

A DAE possui uma carga horária de quatro horas semanais, ao longo das 15 semanas do semestre letivo. No período 2018.2, no qual realizamos a construção dos dados, foram propostas aos estudantes experiências diversas com a argumentação, a partir da organização do conteúdo programático em três eixos principais, como ilustrado no Quadro 1 acima. O primeiro eixo tem como objetivo apresentar para os estudantes as diferentes bases teóricas nas quais se fundamentam o estudo da argumentação, a partir das quais se compreende sua importância para o desenvolvimento cognitivo e sua relevância na educação e aprendizagem (LEITÃO, 2000, 2007b, 2011, 2012). Este primeiro momento pretende, além de construir a compreensão sobre argumentação, promover a motivação junto aos estudantes, a partir das principais justificativas teóricas e da participação em situações de argumentação, para o engajamento nas aulas do componente curricular.

No segundo eixo se busca desenvolver as competências argumentativas dos estudantes através do ensino explícito dos componentes e funcionamento da argumentação – aprender a argumentar –, aliado à intensificação da participação ativa e sistemática em atividades e situações de argumentação, as quais predominantemente focam como objeto de conhecimento a própria argumentação – argumentar para aprender – (MULLER-MIRZA; PERRET-CLERMONT, 2009). Tais atividades facilitadas e mediadas pelo professor estimulam a produção, identificação e avaliação da argumentação, individual e colaborativamente, de modo a fomentar e potencializar os conhecimentos e performances do saber metacognitivo, do saber-fazer metaestratégico e do saber-ser epistemológico (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013).

Por fim, a partir de toda a base teórica e prática já construída, sucede-se o terceiro eixo, cujo objetivo se centra no ensino de estratégias e ferramentas desenhadas para propiciar a emergência e manutenção do discurso argumentativo em ambientes de aprendizagem, tais como: os ciclos de Debate Crítico (LEITÃO, 2012), as ações verbais do professor (DE CHIARO; LEITÃO, 2006) e a análise de livros didáticos e a produção de material instrucional (AQUINO; BARROS DE OLIVEIRA; NOGUEIRA; DE CHIARO, 2017). Se no segundo eixo os estudantes experimentaram estas ferramentas e estratégias principalmente como participantes, o terceiro eixo os possibilita a mediação e reflexão sobre essas ferramentas, agora no papel de facilitadores, contribuindo para a construção do raciocínio pedagógico necessário para a incorporação dos saberes sobre argumentação na prática docente (SHULMAN, 1987; RAPANTA, 2017).

A partir desta breve apresentação do contexto da DAE, necessário detalhar as atividades específicas que resultaram no nosso *corpus* de dados.

#### **4.2.1 Detalhamento do *corpus*: atividades realizadas na Disciplina ‘Argumentação na Educação’**

Para alcançar os objetivos da DAE, a metodologia proposta neste componente curricular envolveu uma articulação sistemática entre teoria e prática (docente e argumentativa) a partir da vivência, participação e reflexão em situações diversas de argumentação, de natureza oral e escrita. Desta forma, as atividades planejadas no geral se compuseram de exposições dialogadas; debates e discussões; atividades individuais e colaborativas utilizando textos, artigos, vídeos, filmes e outros recursos; além da produção e mediação de estratégia didática argumentativa. A avaliação dos estudantes na DAE teve caráter processual, considerando a combinação entre participação nas atividades propostas, realização dos trabalhos, autoavaliação de desempenho e assiduidade às aulas.

Houve, portanto, grande diversidade dos tipos de atividade (orais e escritas; individuais, em pequenos grupos e coletivas; não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas; com temas científicos e do senso comum; lúdicas etc.), de modo a proporcionar aos estudantes diferentes experiências com a argumentação, e, assim, expandir os impactos nas competências desenvolvidas e no repertório de conhecimentos pedagógicos em argumentação na educação.

Dentre as atividades escolhidas para nosso *corpus*, estão os diários de aprendizagem, as produções textuais, situações de argumentação e relatórios de prática docente. Esta escolha se deu levando em consideração que compõem registros - em vídeo ou escritos - de momentos e atividades essenciais ao longo de todo o semestre, para contemplar nossos objetivos de compreender os impactos da DAE na competência argumentativa e na construção dos conhecimentos de conteúdo pedagógico de Dália. Todos os registros ocorreram no semestre 2018.2, conforme o cronograma apresentado no Quadro 2 abaixo, e serão detalhados nas sessões a seguir.

Quadro 2 - Cronograma de Atividades da Disciplina ‘Argumentação na Educação’ em 2018.2

Aula	Data	Atividades
<b>Eixo 1 - Introdução à teoria da argumentação</b>		
1	17.08	Situação de argumentação não estruturada: dinâmica de grupo Dilema da Caverna
2	24.08	Produção guiada nos Diários de Aprendizagem
<b>Eixo 2 - Aprender a argumentar</b>		
6	28.09	Debate semiestruturado a partir da questão "Os jovens de 16 anos devem ser responsabilizados criminalmente?"
7	05.10	Debate estruturado: adaptação do MDC para a sala de aula a partir da questão "Os jovens de 16 anos devem ser responsabilizados criminalmente?"
9	26.10	Produção de texto dissertativo-argumentativo com tema "O que é argumentação e quais os alcances e limites da sua utilização da sala de aula?"
<b>Eixo 3 - Ensinar a argumentar</b>		
10	09.11	Produção guiada nos Diários de Aprendizagem
11	16.11	Planejamento, em sala de aula, das estratégias didáticas argumentativas para execução do trabalho final
14	07.12	Entrega dos relatórios sobre a estratégia didática potencialmente argumentativa realizada
15	14.12	Produção guiada nos Diários de Aprendizagem

Fonte: a autora (2022)

#### 4.2.1.1 Situações de Argumentação

As situações de argumentação planejadas ao longo das aulas do componente curricular tiveram diferentes estruturas e temáticas, conforme detalhadas a seguir, de modo que foi possível para os estudantes argumentar em distintos contextos. Todos estes momentos foram videogravados e utilizados, além deste estudo, na própria disciplina, como estratégia didática para ilustrar sequências de argumento, contra-argumento e resposta e para avaliação da qualidade da argumentação. Tais vídeos também foram utilizados para confrontação e reflexão da própria postura dos estudantes como argumentadores nas diversas situações, com mediação da professora, possibilitando o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo através da reflexão e autorregulação da prática argumentativa. A seguir apresentamos cada uma das atividades.

##### 4.2.1.1.1 Dilema do Abrigo Subterrâneo

Na primeira situação, que se deu no primeiro encontro da turma, realizamos uma dinâmica de grupo denominada Dilema do Abrigo Subterrâneo, a qual consiste em se imaginar

num contexto de guerra e diante da possibilidade de salvar algumas pessoas selecionadas para entrar num abrigo subterrâneo. Desta forma, dentre os perfis de 12 candidatos, a turma é solicitada a entrar em consenso para escolher apenas 6 pessoas para se salvarem no abrigo. Como é possível observar na Figura 1 abaixo, os perfis dos candidatos trazem informações socialmente polêmicas, como porte de armas, orientação sexual, religião, deficiências etc., as quais abriram múltiplas possibilidades de discussão entre os estudantes diante do objetivo proposto. Por esta mesma razão, possivelmente, os argumentos construídos, em sua maioria, não se fundamentaram em dados e referências científicas, permanecendo no senso comum e com uma tendência à polarização, dada a natureza dos temas abordados nos perfis.

Figura 1 - *Slide* utilizado para a situação de argumentação Dilema do Abrigo Subterrâneo

O mundo está em guerra e esta cidade será logo bombardeada. Existe um abrigo subterrâneo, onde cabem apenas 6 pessoas, que poderão se salvar e devem repovoar o planeta quando a guerra acabar. Vocês precisam escolher as 6 pessoas que se salvarão, das quais dependerá o futuro da humanidade, tendo em vista os 12 candidatos abaixo:

Violinista imigrante, 40 anos, viciado em drogas	Sacerdote, dedicado aos pobres, 75 anos	Menina, 12 anos, com baixo Q.I. e idade mental de 5 anos.
Advogado, 25 anos, HIV+, só vai com a esposa	Prostituta, 34 anos, dedicada aos 4 filhos	Teólogo e pregador fanático, 24 anos
Esposa do advogado, 24 anos, recém saída do manicômio, só vai com o marido	Ateu, 20 anos, assassino foragido da justiça	Aristocrata, homossexual, 47 anos
Universitária, futura médica, fez voto de castidade	Físico, 28 anos, tímido e visionário, só irá armado	Intelectual com deficiência e epilepsia, 32 anos

Fonte: a autora (2018)

A atividade em si, bem como o comando dado pela professora de chegar a um consenso, tiveram como objetivo causar uma provocação na turma, de forma que levasse os estudantes a elaborar argumentos para defender seus posicionamentos acerca dos possíveis candidatos, bem como a contra-argumentar uns com os outros. Denominamos esta situação como não estruturada, pois não foi colocada nenhuma regra para os estudantes, com exceção da busca do consenso diante do objetivo de escolher apenas 6 candidatos, além do tempo limite de 20 minutos. Durante este tempo, a professora fez o mínimo possível de participações em momentos

pontuais para organizar as falas, quando havia muitos estudantes falando ao mesmo tempo, ou para informar sobre o tempo restante da atividade.

Após esta atividade, foram realizadas, de forma introdutória, importantes reflexões acerca do que seria trabalhado durante o curso do componente curricular: o conceito de argumentação, seus elementos e importância, a presença do discurso argumentativo em situações cotidianas e acadêmico-científicas, os tipos de informações utilizados para construir argumentos e a qualidade desses.

#### *4.2.1.1.2 Debate semiestruturado*

A segunda situação de argumentação, que focou no tema “Os jovens de 16 anos devem ser responsabilizados criminalmente?”, foi idealizada pela professora da disciplina em quatro etapas distintas: 1) Posicionamento individual – cada aluno registrou sua posição justificada em relação ao tema do debate; 2) Argumentos em pequenos grupos – toda a turma se organizou em seis pequenos grupos para discussão interna em 15 minutos, estabelecimento do posicionamento do grupo com fundamentos e eleição de um representante; 3) Debate entre os representantes dos grupos – num tempo de 30 minutos, os representantes puderam debater livremente, representando o posicionamento dos seus respectivos grupos, trazendo argumentos e buscando uma resposta consensual à questão proposta; 4) Fechamento – os debatedores informaram se houve consenso e quais os termos e condições construídos para este consenso. Denominamos esta situação como semiestruturada, tendo em vista as regras propostas e os tempos determinados para cada etapa.

#### *4.2.1.1.3 Debate estruturado: adaptação do MDC para sala de aula*

A terceira situação de argumentação consistiu em um debate estruturado a partir da adaptação do Modelo Debate Crítico (FUENTES, 2011) para sala de aula (LEITÃO, 2012), com o mesmo tema do debate semiestruturado anterior. Manter o tema buscou facilitar a avaliação da qualidade da argumentação, temática que estava sendo trabalhada no momento deste debate. Dessa forma, a qualidade dos argumentos construídos neste debate e no debate semiestruturado foram comparadas entre si, considerando que neste debate estruturado os estudantes tiveram tempo para estudar e se preparar. As regras deste modelo de debate incluem: o respeito aos tempos e turnos de fala; o diálogo entre os argumentos apresentados; não fugir do tema proposto; construção de argumentos de qualidade, considerando dados e fontes

confiáveis; bem como a postura aberta ao diálogo e à reflexão. No dia do debate, os grupos foram divididos e a cada grupo foi atribuída uma das três funções<sup>3</sup>: proponente, responsáveis por defender a perspectiva de que os jovens de 16 anos deveriam ser responsabilizados criminalmente; oponente, responsáveis por defender a perspectiva de que os jovens de 16 anos não deveriam ser responsabilizados criminalmente; e investigativa-avaliativa, responsáveis pela avaliação de todo o debate e decisão final sobre qual grupo construiu argumentação de melhor qualidade.

Este debate teve duração de 50 minutos e foi realizado em cinco etapas distintas: 1) abertura, realizada pela bancada investigativa-avaliativa, na qual se apresentou a origem da polêmica, argumentos favoráveis e contrários e os critérios de avaliação do debate; 2 e 3) debate fechado, no qual as bancadas proponente e oponente argumentam dialogando entre si, de acordo com seus respectivos turnos de fala devidamente cronometrados, alternando-se entre argumento, contra-argumento, resposta e contrarresposta; 4) fechamento, no qual as bancadas proponente e oponente apresentam, cada uma, uma síntese do que foi debatido, juntamente com sua autoavaliação do debate e uma proposta de resolução ponderada da questão; e finalmente 5) avaliação, na qual a bancada investigativa-avaliativa apresenta sua síntese de avaliação do debate e seu veredito sobre qual bancada argumentou com melhor qualidade. Ressalte-se que sempre entre uma etapa e outra os grupos tiveram um tempo designado para se reunir, refletir, preparar suas estratégias e alinhar seus argumentos.

#### 4.2.1.2 Diário de Aprendizagem

Os diários de aprendizagem foram construídos pelos estudantes a partir da instrução de escrever, ao final de cada aula, sobre os aspectos mais importantes aprendidos, com o objetivo de possibilitar a reflexão, sob sua perspectiva singular, dos processos mais significativos da dinâmica na qual estão inseridos, favorecendo o estabelecimento de relações significativas entre o conhecimento teórico e prático (MARTÍN; PORLÁN, 1997). Este instrumento possibilita contribuições relevantes para o desenvolvimento da reflexão, tendo em vista que produzir um diário não implica apenas em expressar o pensamento, mas no movimento de tomar consciência e refletir sobre os próprios pensamentos (MACHADO, 1998). Assim, a utilização do registro no diário de aprendizagem buscou explicitar o processo de desenvolvimento deste movimento

---

<sup>3</sup> A adaptação do MDC proposta por Leitão (2012) prevê a participação de um quarto grupo, a plateia. No entanto, em face ao contexto da DAE e aos objetivos desta atividade específica, a professora optou por estruturar toda a turma nos 3 referidos grupos.

de natureza metacognitiva, o qual, segundo Leitão (2011, 2012), é requerido para a revisão de perspectivas em situações de argumentação, já que se relaciona com o autocontrole cognitivo referente às habilidades de planejamento, execução e avaliação (RIBEIRO, 2003), sendo, portanto, competência requerida para uma argumentação hábil (RAPANTA, 2017).

Além da escrita livre no diário, propusemos aos estudantes algumas produções guiadas por perguntas norteadoras, relacionadas com a postura do professor dialógico e da prática pedagógica com argumentação na sala de aula. As perguntas foram realizadas em três momentos distintos do componente curricular, conforme explicitado no cronograma ilustrado no Quadro 2: a) Que características eu, professor, preciso desenvolver para ser capaz de trabalhar com argumentação? b) Qual a minha disposição e possibilidade para me desenvolver como um professor dialógico? Nossa intenção com tais produções foi observar as possíveis transformações na construção dos conhecimentos de conteúdo pedagógico facilitada pela disciplina, tendo em vista que este conteúdo é um elemento inédito no processo de formação profissional desses estudantes.

Ao final do semestre letivo, todos os diários dos estudantes foram escaneados pela pesquisadora e devolvidos aos estudantes.

#### 4.2.1.3 Produção Textual

Para realizar a produção textual, os estudantes receberam a instrução de produzir, individualmente e em sala de aula, um texto argumentativo a partir da questão norteadora "O que é argumentação e quais os alcances e limites da sua utilização da sala de aula?" em até uma hora e meia. Finalizado este tempo, os estudantes avaliaram a qualidade do texto de um colega da turma, devidamente anonimizado, considerando os seguintes critérios: a) presença de diálogo argumentativo no texto; b) justificativas para todos os posicionamentos apresentados; c) qualidade dos argumentos de acordo com os critérios de aceitabilidade, relevância e suficiência. Em seguida, os estudantes receberam de volta o seu próprio texto já avaliado e realizaram uma autoanálise desse, considerando os mesmos critérios acima mencionados. Por fim, com seu texto agora avaliado por um colega e por si próprio, cada estudante teve a possibilidade de reescrevê-lo com as modificações pertinentes, em até uma hora e meia. A participação neste conjunto de atividades de produção escrita fez parte da avaliação e nota do componente curricular.

Nesta dinâmica, propusemos os movimentos de escrita, avaliação e reescrita, os quais objetivaram o desencadeamento de atividades cognitivas equiparáveis àquelas dos

componentes do movimento argumentativo, representadas pela unidade triádica argumento, contra-argumento e resposta (LEITÃO, 2000, 2007b). No momento da primeira escrita, o estudante formulou suas ideias e construiu argumentos para responder à questão. No momento de avaliação, a reflexão sobre o texto foi requerida, potencializando a metacognição. Por fim, a reescrita do texto possibilitou o movimento de autorregulação, na medida em que novas elaborações puderam ser construídas no texto a partir da reflexão realizada. Além disso, a produção escrita é um instrumento que favoreceu a construção de conhecimento sobre argumentação, na medida em que a questão norteadora levou para esta reflexão.

Para esta pesquisa, todas as produções textuais dos estudantes foram escaneadas e devolvidas para a professora titular da DAE.

#### 4.2.1.4 Relatórios de Prática Docente

Nesta atividade de prática docente, os estudantes foram orientados a criar, em grupos, o planejamento de uma aula potencialmente argumentativa a partir das estratégias e ferramentas trabalhadas no componente curricular. Cada grupo precisou buscar um ambiente educacional para implementá-lo, fazer registros da execução e produzir um relatório contendo o detalhamento do planejamento, da execução e uma avaliação refletindo sobre os seguintes pontos: o cumprimento ou não do plano, o que funcionou ou não na aula, se promoveu argumentação e o que poderia ser aperfeiçoado. Os grupos tiveram duas semanas para realização desta atividade, com supervisão da professora sempre que necessário, para elaboração e entrega do relatório e para breve apresentação para a turma da experiência no último dia da DAE.

Dentre as orientações dadas pela professora da DAE, foi solicitado que este relatório da prática docente tivesse a seguinte estrutura: 1) descrição detalhada da estratégia pedagógica argumentativa, apresentando todo o planejamento e passo-a-passo da atividade proposta; 2) justificativas e expectativas, construindo relações entre as decisões tomadas no planejamento e os resultados esperados; 3) relato da experiência prática, descrevendo detalhadamente a implementação do planejamento; 4) alcance das expectativas, contrapondo os resultados obtidos com aqueles esperados; 5) limites, possibilidades e ajustes futuros, discutindo sobre os aspectos positivos e negativos da atividade proposta e possíveis adaptações e modificações; 6) a argumentação na educação, refletindo sobre as possibilidades e limites da utilização da argumentação na educação a partir da experiência vivenciada. Tais relatórios objetivaram a reconstrução e reflexão sobre a vivência docente através dos múltiplos olhares dos participantes

do grupo, estimulando a negociação de perspectivas complementares e a produção de uma avaliação mais complexa, que requer a mobilização dos conhecimentos de conteúdo pedagógico. O momento de reflexão sobre a prática é fundamental, pois possibilita, de acordo com Shulman (1987), a análise crítica e reconstrução da própria performance (autorregulação), permitindo a construção de novas compreensões e ampliação dos conhecimentos de conteúdo pedagógico e a aprendizagem a partir da experiência.

Destes relatórios, selecionamos para análise aqueles que contêm a transcrição integral do momento de mediação da atividade potencialmente argumentativa, de modo que foi possível focar no contexto da atividade proposta e nas ações discursivas do estudante mediador. Importante ressaltar que tais gravações e transcrições foram de responsabilidade de cada grupo, em acordo com os objetivos desta atividade avaliativa, e não foram conduzidos por esta pesquisadora para o presente trabalho.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O *corpus* construído para compor os estudos de caso compreende dados de natureza oral e escrita: videograções das situações de argumentação; produções textuais, diários e relatórios da atividade de prática docente dos estudantes. Devido ao grande volume dos dados construídos ao longo do semestre letivo, coletiva e individualmente, realizamos uma pré-análise considerando os critérios de inclusão anteriormente referidos, para mapear todos os estudantes e selecionar o caso aqui apresentado.

Tendo em vista nossos objetivos, para observar os impactos da DAE na competência argumentativa dos estudantes, utilizamos como critérios analíticos a unidade de análise triádica de Leitão (2000) composta por argumento, contra-argumento e resposta, com auxílio dos marcadores discursivos de Schiffrin (1987) para identificação desses elementos, dos marcadores conversacionais propostos por Marcuschi (1999) e os critérios de qualidade propostos por Govier (2010) - aceitabilidade, relevância e suficiência. Em adição, com o objetivo de analisar os impactos da DAE nos conhecimentos de conteúdo pedagógico dos participantes, utilizamos como critérios: a identificação das ações discursivas do professor nas dimensões argumentativa, pragmática e epistêmica, propostas por De Chiaro e Leitão (2005) e os indicadores dos princípios do Ensino Dialógico elencados por Alexander (2006).

Adiante explicitaremos as especificidades dos critérios analíticos utilizados em duas dimensões a partir dos objetivos inicialmente propostos: a faceta argumentadora e a faceta docente.

### 4.3.1 Impactos na competência argumentativa: faceta argumentadora

A partir da ementa e proposta metodológica da DAE, especialmente a partir dos pilares “argumentar para aprender” e “aprender a argumentar”, construímos a hipótese de que este componente curricular tem o potencial de desenvolver a competência argumentativa dos estudantes. Dessa forma, tomamos como ponto de partida a perspectiva de Rapanta, Garcia-Mila e Gilabert (2013), que foca as principais características de cada nível da competência argumentativa – os metaconhecimentos metacognitivo, metaestratégico e epistemológico –, do mais elementar ao mais complexo; para elencar, *a priori*, os impactos mais esperados nos estudantes a partir das atividades desenvolvidas ao longo das aulas. Portanto, para compor esta faceta do desenvolvimento do argumentador, consideramos os indicadores elencados no Quadro 3 abaixo, a partir da análise, em especial, dos debates videogravados e das produções textuais. Tais indicadores foram também elencados pelo fato de terem sido conteúdos explicitamente trabalhados na DAE com os estudantes, ao longo de todo o semestre, de forma teórica e prática.

Assim, na dimensão do saber, conhecimento metacognitivo da competência argumentativa, o qual se refere ao conhecimento necessário à construção de argumentos válidos, esperava-se que houvesse, por parte dos alunos: uma apropriação da estrutura básica do argumento, a combinação de ponto de vista e justificativas, assim como a percepção da importância da construção de fundamentos para quaisquer posicionamentos. Quanto ao nível metaestratégico da competência, que se refere à implementação de estratégias eficientes para uma boa argumentação, seja de forma oral ou escrita, a expectativa girava em torno da utilização dos marcadores discursivos indicativos de movimentos argumentativos; do embasamento de posicionamentos com fontes confiáveis, dados e evidências; da elaboração de contra-argumentos e respostas dialogados e da habilidade de negociar diferentes perspectivas. Por fim, do nível de maior complexidade, o conhecimento epistemológico relacionado à capacidade de argumentar e construir conhecimento com qualidade, esperava-se que os discentes produzissem e avaliassem argumentos considerando os critérios de qualidade.

Quadro 3 – Apresentação dos impactos esperados na competência argumentativa dos estudantes e dos critérios analíticos utilizados

Faceta Argumentadora	
Indicadores de impacto na Competência Argumentativa	Critérios Analíticos
<p><b>Nível Metacognitivo</b> (<i>know-what</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropriar-se da estrutura do argumento (PV+J)</li> <li>- Justificar</li> </ul> <p><b>Nível Metaestratégico</b> (<i>know-how</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar marcadores argumentativos</li> <li>- Fundamentar com dados e evidências</li> <li>- Elaborar contra-argumentos e respostas</li> <li>- Negociar diferentes perspectivas</li> </ul>	<p><b>Unidade triádica de análise</b> (LEITÃO, 2000) → Argumento, Contra-argumento e Resposta</p> <p><b>Marcadores Discursivos</b> (SCHIFFRIN, 1987) → Conectivos, Interjeições, Expressões metalinguísticas etc.</p> <p><b>Marcadores Conversacionais</b> (MARCUSCHI, 1999) → Recursos Paralinguísticos, Suprasegmentais e Verbais</p>
<p><b>Nível Epistemológico</b> (<i>know-be</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir e avaliar argumentação com critérios de qualidade</li> </ul>	<p><b>Qualidade da argumentação</b> (GOVIER, 2010) → Aceitabilidade, Relevância e Suficiência</p>

Fonte: a autora (2022)

Considerando os referidos indicadores, os critérios escolhidos para analisar nosso *corpus* foram a unidade triádica de Leitão (2000), os marcadores discursivos conforme propostos por Schiffrin (1992), os marcadores conversacionais indicados por Marcuschi (1999) e os critérios de qualidade da argumentação elencados por Govier (2010), os quais serão detalhados a seguir.

Schiffrin (1987) parte da ideia de que a construção de um discurso coerente é um processo interativo, o qual requer o manejo de diversos conhecimentos comunicativos – cognitivo, expressivo, social e textual – para além do conhecimento do código linguístico-gramatical. Os aspectos expressivo e social, intimamente relacionados entre si, referem-se às habilidades de expressar identidades, comunicar atitudes, performar ações e negociar relações. Por sua vez, o aspecto cognitivo envolve a habilidade de representar conceitos e ideias através da linguagem; enquanto o aspecto textual diz respeito às habilidades de organizar formas e comunicar significados através de unidades de linguagem. Neste contexto, os marcadores discursivos podem ser definidos como um conjunto de partículas e/ou expressões linguísticas, sequencialmente dependentes e que integram unidades de fala (SCHIFFRIN, 1987). Tem como principal característica a multifuncionalidade, relativa aos aspectos interativo e contingencial de uma situação conversacional, o que possibilita a diversas classes de palavras representar os marcadores discursivos: conjunções, interjeições, advérbios e frases lexicalizadas – expressões como *então, mas, porque, você sabe, né, sabe, assim, bom* etc. (SCHIFFRIN, 1987; E SILVA; DE MACEDO, 1992). Dessa forma, a autora considera que os marcadores discursivos agregam

pistas sobre o contexto de produção e suas múltiplas funções integram os diversos planos do discurso, auxiliando na construção da coerência durante a interação conversacional.

Os marcadores discursivos nos falam não apenas das propriedades linguísticas de expressões frequentemente usadas (semântica, pragmática, fontes, funções), nem somente sobre a organização das interações sociais e situações nas quais são empregados, mas também acerca das competências cognitivas, expressivas, sociais e textuais de quem os utiliza (SCHIFFRIN, 2001, p. 67).

Esta perspectiva, portanto, tem potencial para nortear nossas reflexões acerca dos possíveis impactos na competência argumentativa dos participantes. Entretanto, cabe ressaltar que a identificação e análise dos marcadores discursivos proposta por Schiffrin (1987, 2001) é *data-driven*, isto é, conduzida pelo conjunto de dados, e não *a priori* pela teoria, pois a necessidade do seu uso e a forma como aparecem ocorrem nas contingências da própria situação discursiva (objetivos dos interlocutores, situação social, contexto de produção etc.).

Complementarmente, apoiamo-nos nas marcas da análise conversacional proposta por Marcuschi (1999), tendo em vista que nosso corpus está formado em grande parte por situações de argumentação videogravadas, a partir das quais é imprescindível analisar para além dos recursos verbais. Nesse intuito, o autor compreende como marcadores conversacionais: **recursos paralinguísticos** - responsáveis por estabelecer, manter e regular a interação face a face, tais como olhares, gestos, risos etc.; **recursos suprasegmentais** - representam a linguagem não verbal que marca relações pessoais e de conteúdo, como as pausas, entonação, velocidade, etc. e os **recursos verbais** propriamente ditos - palavras ou expressões de recorrência no contexto geral da conversação, as quais podem representar funções conversacionais ou funções sintáticas.

Os referidos recursos somados aos marcadores discursivos e conversacionais nos auxiliam na identificação dos próprios elementos da tríade argumentativa, proposta por Leitão (2000), a qual se compõe por:

- a) Argumento – composto pelo ponto de vista e as justificativas que o sustentam;
- b) Contra-argumento – consiste em qualquer enunciado que coloca em dúvida ou se contrapõe ao argumento. Pode indicar um ponto de vista alternativo, criticando a aceitabilidade do argumento em questão, ou criticar as justificativas que sustentam o ponto de vista apresentado;
- c) Resposta – reação, remota ou imediata, do argumentador aos contra-argumentos apresentados. Pode se apresentar de quatro formas distintas: **destituição** – quando os contra-argumentos são descartados e se mantém o argumento inicial; **concordância local** – quando há consideração do contra-argumento sem necessariamente haver mudanças no posicionamento inicial; **integrativa** – quando há incorporação de elementos do contra-argumento apresentado

no posicionamento inicial; e por fim, **retirada do ponto de vista inicial** – quando o argumentador aceita integralmente o contra-argumento e abandona sua perspectiva inicial.

A qualidade da argumentação pode ser avaliada a partir de três critérios complementares entre si: aceitabilidade, relevância e suficiência (GOVIER, 2010). A **aceitabilidade** diz respeito aos fundamentos sobre os quais o argumento se baseia; além da ideia de serem razoáveis, coerentes, verdadeiros à luz das evidências e se de fato justificam o ponto de vista apresentado. O cumprimento de qualquer uma das seguintes condições valida a aceitabilidade de um argumento: 1) apoia-se em outro argumento; 2) fundamenta-se em autoridades no tema; 3) baseia-se num raciocínio de base verdadeira; 4) utiliza-se de conhecimento amplamente compartilhado pelas partes; 5) apoia-se em fontes confiáveis; 6) não há razões para deslegitimar o argumento ou seus fundamentos. A **relevância** é o critério que avalia o tipo de relação entre o ponto de vista e suas justificativas, a plausibilidade e o grau de força oferecido ao argumento. Esta relação pode ser de três tipos: 1) relevância positiva, quando as premissas de fato proporcionam evidências para a veracidade da conclusão; 2) relevância negativa, quando as premissas levam a considerar que a conclusão não é verdadeira; 3) irrelevância, quando um enunciado é irrelevante para a conclusão, ou seja, não proporciona bases racionais ao argumento. Por fim, o critério de **suficiência**, considerado último nível de qualidade, após estabelecidas a aceitabilidade e relevância do argumento, indica se as justificativas em conjunto conferem força ao argumento, ou seja, se oferecem a base necessária para manter ou retirar um ponto de vista. A suficiência pode ser atingida através de três formas: 1) implicação dedutiva – quando há uma estreita relação lógica entre as premissas e a conclusão; 2) apoio condutivo – quando as premissas apoiam uma conclusão através da antecipação de contra-argumentos; 3) apoio indutivo – quando as premissas abordam inferências baseadas em evidências para sustentar generalizações.

#### **4.3.2 Impactos nos saberes docentes: faceta docente**

Os conhecimentos de conteúdo pedagógico, para Shulman (1987), compreendem uma série de conhecimentos de diversas fontes, curriculares, culturais, políticos, pedagógicos etc. Estes últimos são de especial interesse, pois indicam os conhecimentos específicos do professor para o ensino. De acordo com o autor, os conhecimentos de conteúdo pedagógico gerais e específicos representam uma dimensão que articula de forma particular os conteúdos curriculares com as técnicas, o planejamento, a organização e adaptação de acordo com os interesses e habilidades dos estudantes.

Este é o tipo de conhecimento que buscamos identificar ao analisar os impactos na faceta docente, pois partimos da hipótese de que a DAE proporciona aos seus estudantes um contato inédito<sup>4</sup> com os conhecimentos de conteúdo pedagógico específicos relacionados à emergência, manutenção e avaliação da argumentação na sala de aula. O terceiro eixo deste componente curricular envolve o desenvolvimento do raciocínio pedagógico, além da observação / prática com ferramentas específicas para a finalidade do trabalho com e a partir da argumentação, portanto, consideramos como indicadores de tais conhecimentos (Quadro 4): a utilização de um discurso facilitador e mantenedor da argumentação, a criação de um desenho de atividade potencialmente argumentativo e a apropriação da postura do professor dialógico. O nosso *corpus* se compôs especialmente pelas transcrições das atividades potencialmente argumentativas planejadas e mediadas pelos estudantes da DAE, pelos diários de aprendizagem e pelos relatórios elaborados a partir desta atividade prática, os quais foram analisados a partir da presença das Ações discursivas do professor (DE CHIARO; LEITÃO, 2005) e de indícios dos Princípios do Ensino Dialógico propostos por Alexander (2006). Cabe aqui ressaltar que, diferentemente das ações discursivas do professor, a teoria do Ensino Dialógico não é parte do conteúdo curricular trabalhado na DAE, embora seus princípios embasem e se façam presentes na postura dialógica da professora da disciplina. Dessa forma, buscamos compreender em que medida este fazer dialógico pode ter também impactado na construção da faceta docente dos estudantes

Quadro 4 – Apresentação dos impactos esperados nos saberes docentes dos estudantes e dos critérios analíticos utilizados

<b>Faceta Docente</b>	
<b>Indicadores de impacto nos Saberes Docentes</b>	<b>CrITÉrios Analíticos</b>
<b>Discurso facilitador e mantenedor da argumentação</b>	<b>Ações discursivas do professor</b> (DE CHIARO; LEITÃO, 2005) → Argumentativas, Pragmáticas e Epistêmicas
<b>Desenho potencialmente argumentativo</b> <b>Postura do professor dialógico</b>	<b>Princípios do Ensino Dialógico</b> (ALEXANDER, 2006) → Coletividade, Reciprocidade, Solidariedade, Cumulatividade e Propósito

Fonte: a autora (2022)

<sup>4</sup> Importante destacar que Dália, bem como qualquer outro estudante, já chega na DAE com sua bagagem de concepções prévias sobre o que é ser docente e qual o seu papel, tendo em vista que todas as experiências educacionais de um indivíduo têm um caráter potencialmente formador. As concepções acerca do papel do professor e do fazer docente são formadas ao longo da trajetória escolar, ainda ocupando a posição de estudante (DINIZ-PEREIRA, 2015).

As Ações discursivas do professor para emergência e manutenção da argumentação na sala de aula (LEITÃO, 2000; DE CHIARO, 2001; SOUTO; LEITÃO, 2003; DE CHIARO; LEITÃO, 2005) partem da compreensão de que o professor tem um importante papel, pois através das suas ações há o potencial de estabelecer "a discutibilidade dos temas curriculares e, ao fazê-lo, contribui para instituir e manter a argumentação na sala de aula" (DE CHIARO; LEITÃO, 2005, p. 353). Assim, são categorizadas em três planos: pragmático - ações que favorecem condições de emergência do discurso argumentativo em sala de aula; argumentativo –ações que indicam o manejo das operações definidoras do movimento argumentativo (argumento, contra-argumento e resposta); e epistêmico – ação que conduz os estudantes à apropriação dos conteúdos e formas de raciocínio próprios de um dado campo do conhecimento (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Quanto aos Princípios do Ensino Dialógico, Alexander (2006, 2017) elenca cinco: 1) a coletividade, considerando a aprendizagem cooperativa entre estudantes e professores; 2) a reciprocidade, tendo em vista que professores e alunos dialogam, escutam-se, compartilham ideias e consideram perspectivas alternativas; 3) a solidariedade, diante da expressão livre de ideias e do auxílio mútuo para construir compreensões e conhecimento; 4) a cumulatividade, considerando que aprendizagens significativas se constroem e se ancoram nos conhecimentos e experiências dos próprios estudantes entre si e dos professores; e 5) o propósito, pois os professores planejam e facilitam o ensino dialógico visando o alcance dos seus objetivos educacionais específicos. Para visualizar tais princípios, o autor propõe a identificação de indicadores em dois grupos específicos: o primeiro diz respeito ao contexto mais amplo e às condições que ancoram e dão suporte ao ensino dialógico (v.g.: a organização da sala e da tarefa, a introdução e conclusão da tarefa, o planejamento, sensibilidade à linguagem corporal dos estudantes etc.), e o segundo enfoca as principais propriedades do discurso central do ensino dialógico (v.g.: interação professor-estudante, questionamentos, respostas e feedbacks etc.).

## 5 MICROANÁLISE DO ESTUDO DE CASO

Conforme já referido, apesar de havermos acompanhado os 48 estudantes matriculados no componente curricular ao longo do semestre letivo, selecionamos apenas um estudo de caso, devido ao grande volume dos dados construídos na DAE, coletivamente e por cada estudante. Dessa forma, realizamos uma pré-análise no conjunto de dados, considerando como principais os critérios de inclusão relacionados à participação nas atividades da DAE que compõem nosso *corpus*: 1) participação ativa em todas as situações de argumentação videogravadas; 2) construção do diário de aprendizagem, incluindo respostas às questões direcionadas; 3) mediação da atividade pedagógica argumentativa e 4) apresentação de sua transcrição integral no trabalho final da disciplina. A partir desta pré-análise, uma estudante atendeu a todos os critérios e foi escolhida intencionalmente para compor o caso microanalisado nesta seção, apresentado com o pseudônimo Dália.

Na condução das análises, apresentaremos excertos dos diálogos construídos durante as situações de argumentação videogravadas, os quais foram transcritos fidedignamente, buscando respeitar as palavras conforme enunciadas pelos participantes, sem correção gramatical, bem como as entonações e a linguagem não verbal. Dessa forma, convencionamos os seguintes sinais para melhor compreensão durante a leitura dos excertos e análises:

Quadro 5 - Sinais convencionados utilizados nas transcrições e análises e seus significados

Convenções de transcrição	
T + numeral	Indicação de Turnos de fala
T + numeral + P	Turno de fala da Professora da DAE
T + numeral + P + letra	Turno de fala das mediadoras (professora Dália, Flor ou suas colegas) na implementação da atividade potencialmente argumentativa
T + numeral + D	Turno de fala de Dália
T + numeral + A + numeral	Turno de fala de outros alunos da turma da DAE
T + numeral + A + letra	Turno de fala dos alunos participantes da implementação da atividade potencialmente argumentativa
T + numeral + A	Alunos diversos falam ao mesmo tempo, sem destaque para nenhum
<b>Negrito</b>	Ênfase numa palavra falada por diversos alunos ao mesmo tempo
<u>Sublinhado</u>	Destaque para uma fala a ser detalhada na análise
[xxx]	Informação contextual
(xxx)	Linguagem corporal
aaa	Vogais alongadas na fala
...	Breve pausa na fala
(...)	Continuidade da fala
palavra/	Palavra cortada ou interrupção da fala pelo próprio ou outro participante

Fonte: a autora (2022)

## 5.1 CASO DÁLIA

Dália<sup>5</sup>, no momento desta pesquisa, era estudante do curso de graduação em pedagogia, cursando por volta do quarto semestre, e sem experiência profissional na docência. A jovem se interessou pela DAE por ser um componente curricular bem avaliado pelos colegas e também por já conhecer a professora titular de outras disciplinas.

O caso Dália foi construído considerando a qualidade de seus registros, bem como os objetivos formulados para esta pesquisa, a saber: investigar os impactos gerados pela DAE nas competências argumentativas e no manejo da argumentação para fins pedagógicos. Dessa forma, no caso Dália, analisamos detalhadamente a participação da estudante, nas situações de argumentação, seu diário de aprendizagem, produções textuais e transcrições da atividade argumentativa mediada, bem como o relatório elaborado. O caso está estruturado considerando

<sup>5</sup> Devido ao fato da escolha de Dália para compor o estudo de caso ter acontecido após a finalização da DAE, infelizmente não foi possível colher maiores informações a respeito da sua trajetória e características. Compreendemos que tais informações seriam de fundamental importância para uma análise mais aprofundada acerca do desenvolvimento das suas facetas argumentadora e docente.

a ordem cronológica das atividades da DAE, de forma a ilustrar o desenvolvimento das facetas docente e argumentadora da estudante.

## 5.2 SITUAÇÃO DE ARGUMENTAÇÃO 1: DILEMA DO ABRIGO SUBTERRÂNEO<sup>6</sup>

Ressalte-se que esta dinâmica do abrigo subterrâneo foi a primeira situação de argumentação ocorrida no primeiro dia de aula do semestre letivo da DAE e, portanto, foi considerada neste estudo como o ponto de partida e referência a partir do qual observaremos a trajetória de desenvolvimento de Dália neste estudo de caso. Durante esta situação de argumentação, Dália participou ativamente do início ao fim, atenta aos posicionamentos e argumentos apresentados, comentando com seus colegas mais próximos, diversas vezes demonstrando concordância ou discordância com a linguagem corporal (aceno de cabeça, expressão facial etc.) e se pronunciando oralmente em alguns momentos.

Inicialmente Dália não chega a verbalizar seus posicionamentos acerca dos candidatos que levaria, apenas eventualmente concorda com alguma ideia expressa por colegas. Ela somente enuncia seu posicionamento completo no minuto 13:29 (em T27) da atividade, que durou 20min, muito embora, ao longo da discussão, Dália mostra que já existia um posicionamento formado desde o minuto 03:14 (em T5), conforme ilustrado no Quadro 6 abaixo.

No primeiro episódio ilustrado no Quadro 6 (de T4 a T6), Dália demarca seu ponto de vista ao afirmar “vããã” e acenar com a cabeça como gestos claros de concordância, a partir da pergunta da professora, sobre a escolha da prostituta, o físico e a médica para entrar no abrigo subterrâneo.

---

<sup>6</sup> Esta atividade foi adaptada de uma dinâmica de grupos do tipo *role play*, na qual os participantes ficam livres para escolher que papel irão desempenhar, isto é, por qual viés irão conduzir seus argumentos.

Quadro 6 - Excertos que ilustram o desenvolvimento do posicionamento de Dália durante a Situação de Argumentação 1

Turno	Transcrição literal
T4-P	Vejam, a prostituta e o físico estão aparecendo várias vezes. Vocês querem já tentar, tentar decidir se, ééé, se eles vão?
T5-D	<b>Vããão...</b> (aceno com a cabeça) A médica também.
T6-A3	A médica não precisa [fala interrompida pela professora]
T17-A5	Peraí, peraí... Quem quer defender o advogado? Defende, Dália!
T18-D	Eu levaria o advogado e a esposa porque, tipo, ele tem HIV e só vai com ela, mas ela pode engravidar. E não significa que ela só possa ter relação sexual com ele...
T19-F	Mas eles são casadoos! (gesticulando com as mãos)
T20-D	Sim, mas sim, mas ela pode trocar...
T23-P	[F levanta a mão] Olha, deixa eu ver... Flor chegou numa listinha aí, vamos ver qual foi.
T24-F	Violinista, universitária médica, prostituta, físico, teólogo e o intelectual...
T25-D	[interrompe F] Eu não levaria o violinista.
T26-A	<b>Nããão!</b>
T27-D	Eu levaria o advogado e a esposa, a universitária, o físico, a prostituta e o intelectual.
T28-A6	Gente, levar o advogado... essa questão, ele tem HIV e a pessoa quando tem HIV tem que tomar um coquetel de remédios todos os dias... Não vai ter coquetel, não vai ter coquetel lá nesse novo lugar e ele vai morrer.
T29-D	Ele morre e deixa a esposa para procriar com outro homem!

Fonte: a autora (2022)

O prolongamento vocálico e a entonação marcados no “vããão” são recursos suprasegmentais da conversação, os quais, junto ao aceno afirmativo de cabeça que consiste num recurso paralinguístico, apontam-nos para a relação de concordância de Dália (MARCUSCHI, 1999). Entretanto, Dália não apresenta nenhuma justificativa para este posicionamento, ainda que no T6, a aluna A3 tenha apresentado uma contraposição, ao falar que “a médica não precisa”, a qual convida Dália ao diálogo diante da perspectiva diferente. É possível que um episódio argumentativo não tenha se desenvolvido de fato, devido à parada prematura da fala de A3 (MARCUSCHI, 1999), pela interrupção da professora no T6, levando a atenção da turma para outra questão.

Em seguida, no segundo episódio trazido no Quadro 6, no T17, observamos que a aluna A5 convida Dália para formular justificativas para escolher levar o advogado para o abrigo subterrâneo e ela prontamente se pronuncia. No T18, Dália apresenta um argumento completo, com ponto de vista (PV), duas justificativas (J1 e J2) e ainda antecipa possíveis contra-argumentos. Este fato é particularmente importante, pois evidencia as competências

argumentativas metacognitiva e metaestratégica de Dália. Apresenta em seu ponto de vista “eu levaria o advogado e a esposa”, seguido do marcador discursivo **porque** (SCHIFFRIN, 1987), o qual anuncia as justificativas colocadas na sequência. Entretanto, antes de justificar seu posicionamento, Dália antecipa contraposições relembando dois fatos acerca do casal, “ele tem HIV e só vai com ela”, condições pré-estabelecidas na lista dos candidatos apresentada pela professora no início da atividade. Suas justificativas, no entanto, referem-se apenas às 'vantagens' de levar a esposa do advogado, possivelmente por ponderar o peso do fato do advogado ser portador do HIV. Esta ponderação aparece na sua construção, marcada pela escolha do marcador discursivo “mas” antecedendo ambas as justificativas: na J1, “ela pode engravidar”, e na J2, “não significa que ela só possa ter relação sexual com ele”, como se as duas possibilidades abordadas compensassem a condição negativa do advogado, demonstrando uma negociação de diferentes perspectivas (LEITÃO, 2000). Dessa forma, nesta única fala de Dália podemos observar, além de um argumento completo, também um ciclo argumentativo completo, na medida em que ela se posiciona, antecipa contra-argumentos e os responde através das justificativas construídas, novamente evidenciando as competências metacognitiva e metaestratégica.

No T19, a colega Flor apresenta um contra-argumento (CA) especialmente relacionado à J2 elaborada por Dália. Ao afirmar “mas eles são casadoos”, Flor demonstra sua forte discordância, a partir dos marcadores suprasegmentais de entonação e do prolongamento vocálico apontados por Marcuschi (1999), dando indícios de que se apoia no conceito de casamento socialmente aceito, o monogâmico. Em seguida, no T20, Dália constrói uma resposta do tipo concordância local (LEITÃO, 2000): “sim, mas sim, mas ela pode trocar...”, reconhecendo a importância do fato trazido pelo CA, mas mantém seu PV inicial, considerando a possibilidade de a mulher trocar o marido advogado por outro homem.

Quanto à qualidade deste argumento construído por Dália no T18, observamos que este tem relevância e aceitabilidade (GOVIER, 2010). A princípio, a relação de relevância entre as justificativas e o ponto de vista pode parecer enfraquecida, tendo em vista que as J1 e J2 apenas dão conta de parte do PV – no caso, as vantagens de levar a esposa do advogado. No entanto, como a própria Dália pondera, esses personagens só vão juntos, então as justificativas se tornam relevantes e dão força ao argumento. A aceitabilidade ocorre pelo uso de um raciocínio válido embasado no conhecimento disponível e compartilhado no momento da atividade, relacionado às possibilidades de engravidar e de se relacionar com outro homem.

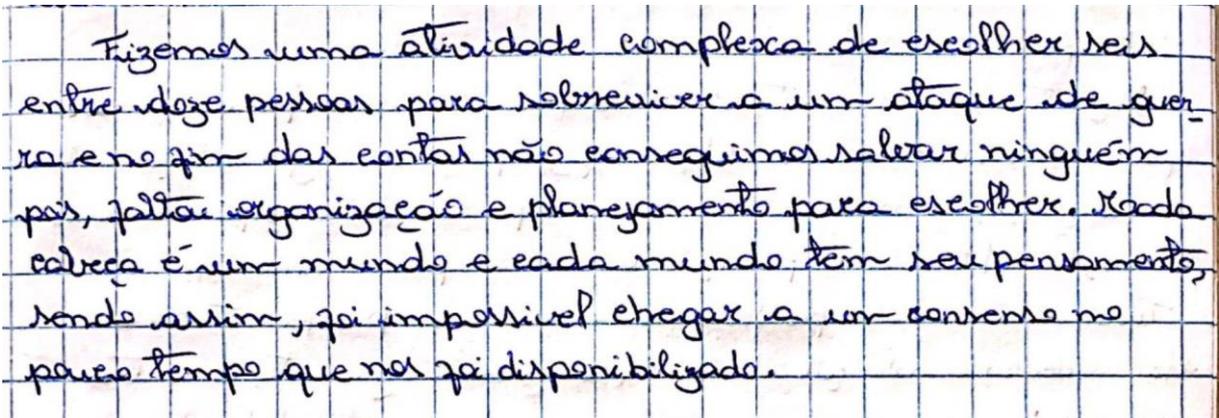
No último episódio argumentativo apresentado pelo Quadro 6 (de T23 a T29), em T27, Dália expõe seu posicionamento completo sobre os personagens que levaria ao abrigo

subterrâneo, em consonância com os PV dos diálogos anteriores: "Eu levaria o advogado e a esposa, a universitária, o físico, a prostituta e o intelectual". Ela traz sua perspectiva como uma contraposição ao que uma colega disse anteriormente, tanto que no T25 inicia sua fala dizendo "eu não levaria o violinista", entretanto, não apresenta justificativa e, portanto, não constrói um CA de fato. Ainda em relação ao PV de Dália, outra colega formula um CA no T28: "Gente, levar o advogado... essa questão, ele tem HIV e a pessoa quando tem HIV tem que tomar um coquetel de remédios todos os dias... Não vai ter coquetel, não vai ter coquetel lá nesse novo lugar e ele vai morrer". Este CA retoma uma questão antecipada por Dália no T18 (vide Quadro 6), mas que agora aparece de forma fundamentada pela aluna A6, especificamente sobre razões para não levar o advogado ao abrigo. O PV de A6 não é diretamente dito, mas ela formula quatro justificativas que dão indícios do PV implícito "não devemos levar o advogado". Seu argumento foi construído com pequenas pausas de ligação e as justificativas encadeadas numa entonação crescente, marcando a relação entre elas, mesmo sem a utilização de marcadores discursivos clássicos (MARCUSCHI, 1999): "ele tem HIV" (J1), "e a pessoa quando tem HIV tem que tomar um coquetel de remédios todos os dias..." (J2), "não vai ter coquetel lá nesse novo lugar" (J3), "e ele vai morrer" (J4). A6 constrói seu enunciado usando como marcador discursivo o conectivo "e", para coordenar as unidades de ideias e construir uma relação de continuidade entre as justificativas que sustentam o seu PV (SCHIFFRIN, 1987).

No T29 Dália responde ao CA de A6: "Ele morre e deixa a esposa para procriar com outro homem!". Nesta Resposta (R), é possível perceber que Dália incorpora elementos do CA, ao iniciar sua fala com "ele morre", indicando que ela integra a perspectiva trazida pela colega, sem, no entanto, abandonar o seu posicionamento sobre esta questão, o qual já foi apresentado desde o T18 em seu argumento, ao afirmar que "ela pode engravidar. E não significa que ela só possa ter relação sexual com ele...". Dessa forma, a possibilidade apontada no CA de A6 reforçou o posicionamento de Dália (o qual parece implicitamente assumir que 'mulheres precisam procriar') e, portanto, a resposta integrativa construída por ela não representa necessariamente uma reconstrução do seu argumento inicial, não parecendo haver uma mudança no seu curso de pensamento.

*Diário de aprendizagem.* Após a realização da atividade do Abrigo Subterrâneo, já no final da aula, Dália escreveu o seguinte relato no seu diário:

Figura 2 - Trecho do diário de Dália referente à situação de argumentação 1



Fonte: a autora (2022)

Dália fez uma reflexão sobre a atividade, ponderando que o objetivo proposto não foi cumprido, observado a partir da defesa do PV “não conseguimos salvar ninguém”. Ela apresenta duas justificativas: a falta de “organização e planejamento para escolher” e “foi impossível chegar a um consenso no pouco tempo que nos foi disponibilizado”. Esta segunda justificativa também foi construída em forma de argumento, sendo sua J o fato de que “cada cabeça é um mundo e cada mundo tem seu pensamento”. Sua reflexão possivelmente se refere aos diversos momentos em que muitos alunos falaram simultaneamente e não conseguiram se escutar, além das divergências em relação aos critérios de escolha dos candidatos. Houve momentos em que a discussão se deslocou dos candidatos em si para os critérios de escolha que a turma adotaria. Também não houve consenso sobre esta questão, especialmente no tempo disponibilizado para a atividade, que Dália considerou pouco para ponderar tantos pensamentos diferentes. Em relação à qualidade, este argumento que Dália construiu pode ser considerado aceitável, por partir de um raciocínio legítimo e se apoiar em outro argumento, bem como positivamente relevante, já que apresenta justificativas plausíveis para sustentar seu PV (GOVIER, 2010).

Neste trecho do diário, entretanto, Dália não menciona a reflexão conduzida pela professora após a atividade, a qual buscou levar os estudantes a considerarem a argumentação como um caminho para resolver a questão proposta e deu maior ênfase ao processo de construção argumentativa do que à resposta da turma. Este raciocínio pedagógico sobre a

atividade, realizado pela professora ao final, sobre os ganhos da negociação propiciada pela dinâmica, não era esperado de Dália neste momento inicial, pois ainda não havia sido disponibilizado nenhum material ou aula sobre os conhecimentos de conteúdo pedagógico relacionados ao manejo da argumentação. O que de fato parece ter marcado Dália foi o conflito gerado pela atividade e a falta de êxito da turma em resolvê-lo, compatível com o olhar da estudante, conforme nos indicam suas ponderações, que buscaram compreender o que ocorreu durante a situação de argumentação 1 e justificar para o leitor o não alcance do objetivo proposto. Em se tratando de uma atividade realizada no primeiro dia de aula da DAE, esperava-se que os estudantes trouxessem em sua bagagem<sup>7</sup> os conceitos do senso comum sobre uma situação de argumentação na sala de aula, como aponta a reflexão de Dália. Isto corrobora nossa perspectiva de que este conhecimento de conteúdo pedagógico em argumentação seria inédito para a estudante neste momento. Além disso, a meta do consenso não costuma fazer parte das situações de argumentação cotidianas, dessa forma este comando na atividade teve como objetivo principal fazer emergir a argumentação no grupo, algo inicialmente não explicitado aos participantes. Por fim, o fato desta atividade não estar organizada e delimitada por regras bem definidas pode ter contribuído também para a improdutividade da argumentação, apontada por Dália.

*Competência argumentativa.* A partir da participação de Dália nesta primeira situação de argumentação, temos indícios que podem ser tomados como base para analisar a sua competência argumentativa no momento inicial da DAE. É importante resgatar aqui o fato de que a competência argumentativa emerge espontaneamente e, portanto, necessário identificar como a competência de Dália se apresentou inicialmente, para que seja possível compreender *a posteriori* os impactos da DAE na sua faceta argumentadora. Dessa forma, ressaltamos que os indicadores da sua competência argumentativa aqui apresentados e discutidos (conforme sintetizados na Tabela 1) não podem ser relacionados com seu desenvolvimento na DAE.

Apesar de se posicionar oralmente em poucas ocasiões durante esta atividade, o discurso de Dália apresenta elementos dos três metaconhecimentos da competência argumentativa, a exemplo da negociação de perspectivas que constrói em sua fala no T18 (vide Quadro 6 acima). Neste turno, Dália formula um argumento composto de PV sustentado por duas justificativas – conhecimento metacognitivo, que também funcionam como respostas à sua própria antecipação de contraposições – conhecimento metaestratégico, cuja qualidade atende a dois dos três critérios da escala de Govier (2010) – metaconhecimento epistemológico. Este argumento que

---

<sup>7</sup> Este tipo de atividade também potencializa a emergência dos valores axiológicos dos estudantes, os quais, embora não fossem foco desta análise, podem impactar na produção argumentativa destes.

pondera e negocia diferentes perspectivas se destaca justamente por ser uma demonstração clara de que Dália tem habilidades para construir argumentos válidos, com qualidade conceitual e epistêmica, além de implementar estratégias adequadas na sua performance argumentativa, que podem indicar um alto nível de conhecimento metacognitivo e metaestratégico (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013).

Tabela 1 – Síntese dos indicadores da competência argumentativa de Dália observados durante suas participações na situação de argumentação 1 (SA1)

<b>Metaconhecimentos da Competência Argumentativa</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências na SA1</b>
Metacognitivo ( <i>know-what</i> )	Argumento	T18
	Contra-argumento	
Metaestratégico ( <i>know-how</i> )	Resposta	T29
	Negociação de perspectivas	T18
Epistemológico ( <i>know-be</i> )		T18
	Argumento Aceitável	X
	Argumento Relevante	X
	Argumento Suficiente	

Fonte: a autora (2022)

Em relação ao metaconhecimento epistemológico, Dália constrói uma reflexão pertinente acerca da dimensão pragmática deste metaconhecimento (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013), conforme explicitado em seu registro no diário de aprendizagem sobre a SA1, ao avaliar o insucesso da turma em alcançar coletivamente o objetivo da atividade proposta. Entretanto, não há ainda indicadores suficientes para analisar mais detalhadamente a dimensão epistêmica deste metaconhecimento, pois, apesar de demonstrar a habilidade de construir argumentação com qualidade, não houve registros neste momento da sua autoavaliação, em termos de qualidade e performance argumentativa, que permitissem compreender o quanto Dália tem consciência da sua própria competência.

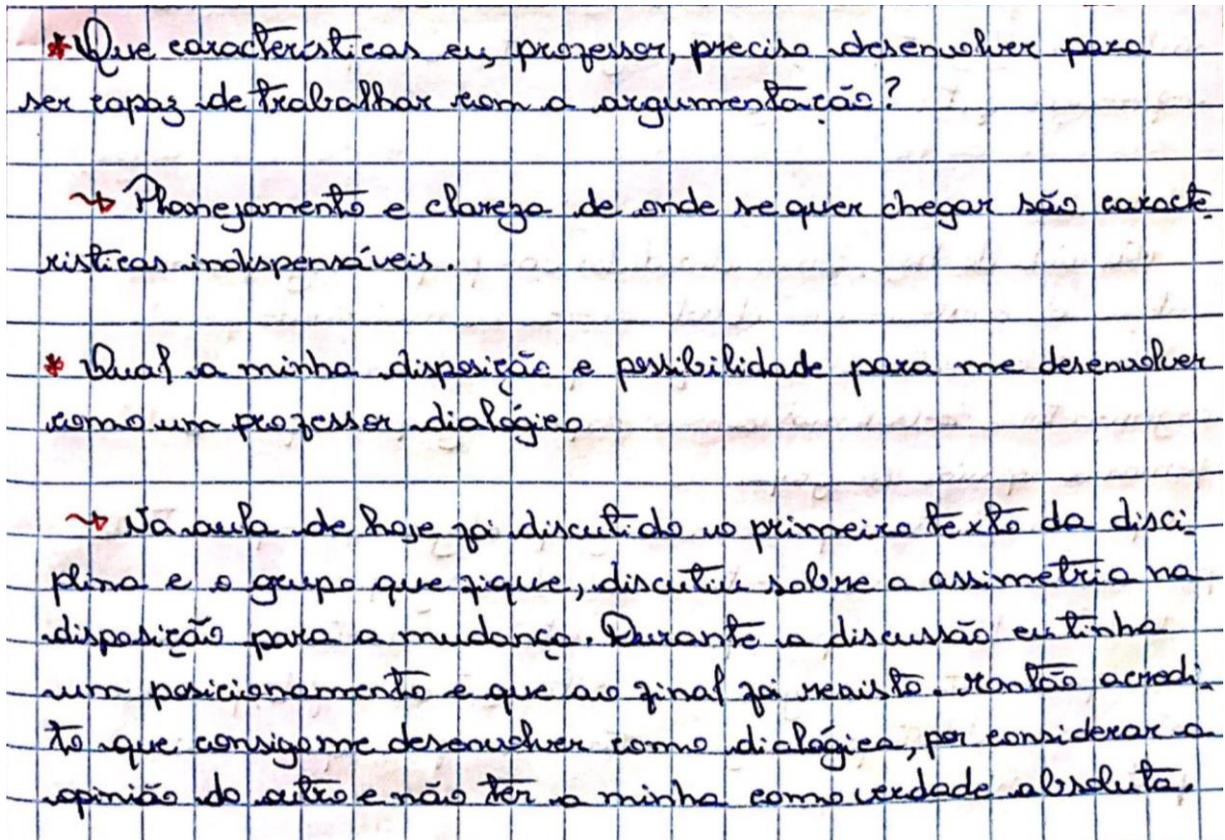
### 5.3 DIÁRIO DE APRENDIZAGEM: PRODUÇÃO GUIADA 1

A primeira produção guiada no diário aconteceu no dia 24/08/2018, no segundo encontro da turma na DAE. Dessa forma, neste momento a expectativa era que Dália tivesse

tido contato muito incipiente com os conhecimentos de conteúdo pedagógico relacionados à argumentação. Um excerto está ilustrado na Figura 3, a seguir.

Na primeira pergunta, relacionada às características a serem desenvolvidas para trabalhar com argumentação na educação, Dália coloca como indispensáveis o planejamento e a clareza dos objetivos. Tais características são consideradas por Alexander (2006) como parte do contexto mais amplo que deve ancorar o ensino dialógico, refletido pelo princípio do Propósito, o qual indica que os professores planejam e facilitam esse ensino visando o alcance dos seus objetivos educacionais específicos. Embora Dália tenha tocado nestas questões em sua resposta, ela o fez de forma bastante ampla, não especificando de que formas compreende como tais características se relacionam ao trabalho pedagógico específico com argumentação, nem justificando sua perspectiva. Conforme já antecipado, este fato pode ocorrer devido ao desconhecimento sobre as especificidades do trabalho com argumentação. Entretanto, pode haver uma correlação entre esta resposta e a experiência na SA1 ocorrida na aula anterior, na qual a desorganização da discussão e o não alcance dos objetivos ficaram marcados para Dália e registrados em seu diário.

Figura 3 - Trecho do diário de Dália referente à produção guiada 1



Na primeira pergunta, relacionada às características a serem desenvolvidas para trabalhar com argumentação na educação, Dália coloca como indispensáveis o planejamento e a clareza dos objetivos. Tais características são consideradas por Alexander (2006) como parte do contexto mais amplo que deve ancorar o ensino dialógico, refletido pelo princípio do Propósito, o qual indica que os professores planejam e facilitam esse ensino visando o alcance dos seus objetivos educacionais específicos. Embora Dália tenha tocado nestas questões em sua resposta, ela o fez de forma bastante ampla, não especificando de que formas compreende como tais características se relacionam ao trabalho pedagógico específico com argumentação, nem justificando sua perspectiva. Conforme já antecipado, este fato pode ocorrer devido ao desconhecimento sobre as especificidades do trabalho com argumentação.

Já na resposta à segunda pergunta, Dália reconstrói narrativamente uma atividade realizada em sala de aula e a própria experiência como contexto para o argumento que formula em seguida. Neste trecho do enunciado, é relevante apontar a revisão de posicionamento realizada por Dália, pois, apesar de não apresentar maiores detalhes, indica um movimento crítico-reflexivo, característico do discurso argumentativo e possivelmente propiciado pela discussão gerada na referida atividade. Além disso, este movimento metacognitivo também se relaciona fortemente com o princípio da Reciprocidade, caracterizado por Alexander (2006), baseado no diálogo, compartilhamento de ideias e consideração de perspectivas diferentes, características estas valorizadas pelo Ensino Dialógico. Por fim, a consideração de outras perspectivas, conforme mencionada por Dália, também se relaciona fortemente com o conhecimento metaestratégico da competência argumentativa, o qual envolve o desenvolvimento da sua performance como argumentadora (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013).

O argumento formulado por Dália está composto pelo PV “então acredito que consigo me desenvolver como dialógica” e pelas justificativas J1 “por considerar a opinião do outro” e J2 “não ter a minha *opinião* como verdade absoluta” (grifo nosso). O termo “então” é um marcador discursivo, em geral indicador de conclusão a partir do que foi enunciado anteriormente, conduzindo a um significado de resultado (SCHIFFRIN, 1987). Sua presença reforça a ocorrência de movimento crítico-reflexivo anteriormente apontado, também observado quando Dália escreve no diário, relacionando a sua revisão de posicionamento na experiência mencionada e o conceito de professor dialógico. Escrever num diário de aprendizagem pôde ter contribuído para esta reflexão, na medida em que este gênero pode ser considerado uma ferramenta para o desenvolvimento da reflexão crítica (LIBERALI, 1999). Além disso, os movimentos de revisão de perspectiva e reconhecimento dessa revisão por Dália

são fortes indícios do seu nível de metaconhecimento epistemológico e, conseqüentemente, da sua competência argumentativa (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013).

Quanto à qualidade do argumento construído por Dália, podemos considerá-lo aceitável e relevante (GOVIER, 2010). É aceitável por se fundamentar num raciocínio de base verdadeira e por não haver razões para deslegitimar seu PV ou justificativas. É relevante, pois, dada a natureza da pergunta, as evidências apontadas com base numa reflexão e análise do próprio comportamento dão a devida sustentação ao posicionamento construído.

#### 5.4 SITUAÇÃO DE ARGUMENTAÇÃO 2: DEBATE SEMIESTRUTURADO

A segunda situação de argumentação, focou no tema “Os jovens de 16 anos devem ser responsabilizados criminalmente?” e se deu em quatro etapas distintas: 1) Posicionamento individual – cada aluno registrou sua posição justificada em relação ao tema do debate; 2) Argumentos em pequenos grupos – toda a turma se organizou em seis pequenos grupos para discussão interna em 15 minutos, estabelecimento do posicionamento do grupo com fundamentos e eleição de um representante; 3) Debate entre os representantes dos grupos – num tempo de 30 minutos, os representantes puderam debater livremente, representando o posicionamento dos seus respectivos grupos, trazendo argumentos e buscando uma resposta consensual à questão proposta; 4) Fechamento – os debatedores informaram se houve consenso e quais os termos e condições construídos para este consenso. Denominamos esta situação como semiestruturada, tendo em vista as regras propostas e os tempos determinados para cada etapa. Nesta sessão, analisaremos o terceiro momento da atividade, o qual foi videogravado, da discussão entre os representantes dos pequenos grupos.

O Quadro 7 traz um excerto do debate semiestruturado.

Quadro 7 - Excertos ilustrativos do posicionamento de Dália durante a Situação de Argumentação 2

Turno	Transcrição literal
T1-F	<p>Bom, a gente é a favor porque se ele tem responsabilidade para se responsabilizar por quem vai chegar à presidência na votação, ele tem responsabilidade pra ser pai, pra casar, ele tem responsabilidade pra tantas coisas, porque não para responder pelos seus crimes, né? Então a gente acredita nisso. A gente acredita também, é, que no estado em que o Brasil se encontra, a consciência de que ele pode ser criminalizado, ele pode ser preso, ele pode "sofrer, pagar pelos seus pecados" (gesto de aspas com as mãos), entre aspas né, nos freia de cometer delitos. A gente sabe que é importante ele ter educação, conscientização de que um cidadão não deve cometer aquilo, mas nem sempre assim serve pra todo mundo. E na nossa própria educação brasileira, é, a gente é freado pelo meio né, a educação dos nossos pais "não faça isso senão você apanha". O próprio adulto, ele sabe que não deve fazer isso senão ele vai preso. Então por que o jovem, ele se sente um "café com leite" (gesto de aspas com as mãos), se, eu posso fazer isso, mas eu não vou me responsabilizar tanto assim se eu cometer um crime? Né? E a gente sabe que na atualidade também, a criança não é mais a criança de antigamente. É, antigamente a criança era muito inocente. E hoje a gente como educadores né, nas próprias escolas, a gente percebe o quão maduros as crianças estão. É como se adolescente agora fosse jovem. Então por isso que a gente acredita que ele tem idade e maturidade, pra entender que o que ele tá fazendo é errado.</p>
T2-A3	<p>O meu posicionamento é bem próximo do dela. Eu... Se eles têm, se eles vivenciam experiências de adulto, se eles saem à noite, se eles têm o direito de ingerir bebidas alcoólicas, fumar, ter relações sexuais, terem filhos, formar família, por que não responder criminalmente pelos seus atos? Eu acho que existe, que deve existir a punição. Agora o governo em si, ele tem que dar condições de ressocializar esse jovem, que não adianta só tirar ele da sociedade, punir ele, mais cedo né, com 16 anos, se ele vai devolver pra sociedade, um jovem pior do que como saiu.</p>
T5-D	<p>O meu posicionamento também se assemelha muito ao de vocês (Flor e A3) porque aqui no Brasil, com 16 anos, o jovem já tem o direito de votar. Então se ele vota, se ele pode escolher representantes de uma nação, porque não ser responsabilizado pelos próprios atos? Se eu tenho idade para votar, para escolher os meus representantes, por que eu não tenho idade para responder pelos meus crimes?</p>
T6-A1	<p>E quem é não?</p>

Fonte: a autora (2022)

Durante esta segunda situação de argumentação proposta pela DAE, Dália se posicionou oralmente poucas vezes. Sua postura esteve muito mais voltada a questionar opiniões divergentes, do que propriamente formular argumentos. Sobre o tema proposto, “Jovens de 16 anos devem ser responsabilizados criminalmente?”, Dália se posicionou de forma favorável, conforme verbaliza logo no início do debate, no T5 (Quadro 7). Ela se ancora nas falas de outras duas colegas, as quais também se pronunciam a favor e com quem explicitamente concorda, mas se atém em seu argumento à justificativa relacionada ao direito de votar. Dessa forma, seu argumento está estruturado da seguinte forma: seu PV, apesar de não verbalizado, consiste em “jovens de 16 anos devem responder criminalmente” e as justificativas J1 “porque aqui no Brasil, com 16 anos, o jovem já tem o direito de votar” e J2 “Então se ele vota, se ele pode escolher representantes de uma nação, porque não ser responsabilizado pelos próprios atos?”.

Os marcadores discursivos escolhidos por Dália nesta construção foram o “porque”, relacionando a J1 ao PV, e o “então”, que introduz a J2 agregando sentido de conclusão a partir

das ideias anteriormente apresentadas (SCHIFFRIN, 1987). Observando a organização específica deste argumento, é possível fazer um paralelo com um raciocínio entimemático, no qual uma conclusão se baseia num entimema, um pressuposto não declarado (MONTEIRO; TOLETO; JACOBI, 2021) – o jovem com 16 anos tem o direito de votar; o jovem de 16 anos já tem idade para escolher os representantes de uma nação; logo, o jovem de 16 anos tem idade para ser responsabilizado criminalmente pelos seus atos. Este raciocínio, da forma como foi construído por Dália, impacta diretamente em sua qualidade, pois a ausência de evidências ou dados que corroborem a conclusão defendida tornam seu argumento apenas aceitável, dentre os critérios propostos por Govier (2010).

Outra característica deste argumento de Dália é sua construção em forma de pergunta. As perguntas são comumente utilizadas no discurso oral como forma de aproximar os interlocutores (ARAÚJO; FREITAG, 2010), o que se torna ainda mais presente na segunda pergunta elaborada por Dália, na qual se coloca em primeira pessoa. No entanto, tais perguntas podem ser também consideradas perguntas retóricas, usadas como recurso de persuasão ou de manutenção de turno (FÁVERO, 2000), na medida em que parecem não requerer resposta, nem de Dália nem dos seus interlocutores. Isto é corroborado no T6, em que A1 toma o turno de fala durante uma pausa na fala de Dália e entra já em outro assunto, não havendo menção dela ou de qualquer outro participante em responder às perguntas realizadas. De acordo com Marcuschi (1999), uma pausa corresponde a um recurso suprasegmental da conversação e pode ter efeito retórico, especialmente quando acompanhada de perguntas que não exigem resposta. Dessa forma, a escolha deste recurso pode estar relacionada à ausência de evidências apontada anteriormente na análise da qualidade, como uma outra forma de persuadir seus interlocutores.

Em outro momento do debate, após praticamente todos os participantes anunciarem suas posições e haver apenas uma pessoa com opinião divergente, A4, a participação de Dália se concentra mais em confrontar e oferecer contraposições aos argumentos formulados por esta colega, movimento também presente no grupo de debatedores como um todo. Este fenômeno remete ao compromisso que implica na obrigação dialógica dos argumentadores em apoiar uma determinada posição ao serem desafiados, assumindo em geral alguma ação avaliativa (perguntar, rejeitar, propor argumentos etc.) de acordo com as condições discursivas do contexto de produção (WALTON, 2010; RAMÍREZ, 2018). No cenário da Situação de Argumentação 2, o próprio desenho da atividade coloca os argumentadores frente ao compromisso de defender a posição do seu grupo, o que favorece a emergência deste apego à perspectiva defendida, bem como da competitividade frente ao objetivo de alcançar um consenso. Diante disso, em diversas situações ao longo do debate, Dália questiona pontos

específicos da fala de A4 com perguntas ou buscando restringir o foco da discussão diante das temáticas abordadas nos argumentos desta, predominando um clima de conflito e hostilidade, conforme mostram os excertos do Quadro 8 abaixo.

Quadro 8 - Excertos que ilustram as contraposições de Dália aos argumentos de A4 durante a Situação de Argumentação 2

Turno	Transcrição literal
T8-A4	(...) Por exemplo vocês falaram sobre o voto, sobre ele já ser maduro pra votar. Uma criança porque, enfim, uma criança não, mas um jovem de 16 anos que é preso, ééé, que seria preso né caso fosse votada a maioria penal, o voto não importa pra ele porque voto tem a ver com cidadania e uma criança que é presa com 16 anos ela não goza de cidadania. A maioria do perfil dos meninos que são presos, nessa faixa etária de idade, não tá na escola estudando, não tá trabalhando, a família é totalmente desestruturada, então a gente elencar o voto, o voto vai ser importante pra gente que tem, tudo isso, e está inclusive aqui discutindo sobre voto. Mas pra essa pessoa que tem 16 anos, o voto não faz a menor diferença porque pode mudar ene questões dentro do plenário, dentro do judiciário, do legislativo e afins e aquilo não impacta diretamente a vida dele. Porque quando a gente tá discutindo sobre maioria/
T9-D	Mas se não impacta, por que ele vota?
T10-A4	Mas ele não vota, é isso que eu estou dizendo, ele não vota. Porque o voto não a (gagueja), o voto é garantia de cidadania, mas antes da gente pensar se ele vota, a cidadania dessa pessoa tem, está sendo garantida? Daí eu acho que estou mais nesse sentido de colocar... eu estou mais nesse sentido de colocar interrogações para o que a gente está colocando enquanto uma verdade pronta, do que de dizer 'não, ele...' estou dizendo assim, tipo, vocês tão dizendo que ele tem o direito de votar, mas o que o direito de votar significa pra ele quando ele já não goza de ene, ele enfim, foi ceifado, de condições de vida de ene maneiras, sabe?
T11-F	Rapidinho, só em relação a essa questão. A gente vê que, é, jovens presos não são só os jovens pobres, negros e outros. Tem ricos, tem 'filhos de papai', tem pessoas que tem toda uma condição de cidadania, de educação que, e cometem delitos! E por conta desses jovens também, que têm 16 anos, têm 14 que a gente sabe, que aparece até inclusive na TV, TV não, como é? Na mídia, a gente sabe, eles não vão se responsabilizar pelos atos porque, porque os pais pagam né?
T12-A4	Sim, mas/
T13-D	E outra, que você tava levando em consideração apenas, tipo, nós estamos levando em consideração aqui somente as pessoas pobres que são presas? E os ricos? Então os ricos respondem e os pobres não?
T14-A4	Mas eles nunca responderam gente! Vocês são muito ingênuas então!
T28-A1	(...) E o que eu estou dizendo é, um cara, de 16 anos, como as meninas já levantaram aqui, uma menina de 16 anos, enfim, já escolhe tudo isso que a gente falou: pode votar, pode não votar, num sei o que... Aí a justificativa pode ser assim: "não, porque é pobre, é porque é negro...", não! Aí já é outra questão.
T29-A4	Não, não é outra questão! Gente, não é outra questão porque isso está totalmente, não tem como ser desassociado, não tem como ser desassociado.
T30-A1	Não, o que eu estou falando é assim, é outra questão que a gente não tá discutindo aqui, quem é que é preso? Porque, é muito fácil, podia ver se/
T31-D	A gente tá partindo pra outro viés porque tipo, a questão não é se é pobre ou se é rico, é 16 anos. A questão ali (aponta para o quadro) é taxativa, 16 anos.
T32-A4	Mas essa é a quest, mas, gente! Ali tá: jovem! é impossível! Mas sabe o que, sabe o qu/
T33-A1	É fora de ordem!
T34-A4	Não é fora de ordem!

T62-A4	É só, eu quero pontuar, sobre, em relação a gente. Eu não consigo ver jovens enquanto uma ideia abstrata. Se a gente tem dados dizendo que existe um perfil em relação aos jovens que são criminalizados, porque eles já são criminalizados né, já existe com 16 anos algum tipo de punição. E não é sobre dar uma justificativa do tipo ‘ah, ele só tem 16 anos, ele não pode ser preso’. Não é sobre isso. E por que eu estou falando isso? Porque eu acho que vocês tão se apegando muito a uma análise a nível individual, e eu não me proponho a fazer uma análise a nível individual, mas uma análise de estrutura. E por eu entender de estrutura, eu entendo que a estrutura do Brasil é uma estrutura racista. O Brasil foi o último país da América a abolir o processo de escravidão. E ao contrário dos Estados unidos, os negros foram soltos aqui, “soltos” (aspas com as mãos), enfim, acabou o processo da abolição e não houve nenhum tipo de reparação, a mais, para mais de 400 anos de trabalho escravo, sem ser remunerado. Então quais foram as condições que essas pessoas foram colocadas para se ressocializar no próprio seio da sociedade?
T63-D	Mas esse é o problema, a gente não está discutindo ressocialização.
T64-A4	Está bom, eu não terminei ainda, rapidinho.
T65-D	Mas é um debate, então eu estou lhe rebatendo!
T66- A4	Não, sim! Mas é só porque eu preciso falar uma coisa! (...)
T69-A1	Licença. Você concorda que a pessoa que pratica o crime, ela deve ser responsabilizada por esse crime?
T70-A4	Sim!
T71-A1	Pronto, então é isso.
T72-D	É só isso! É só isso a questão!
T73-A4	Mas não é só isso, eu não vou dizer que um jovem de 16 anos deve ser responsabilizado criminalmente/
T74-D	Vê só, a gente, você está falando que a gente está, viu por um viés individual, não reflete/
T75-A4	Não, mas é porque eu não estou na mesma posição que vocês...
T76-D	Deixa eu falar, agora que eu escutei você, agora que eu escutei você...
T77-A2	Agora assim, eu acho que todas aqui concordam que o processo de ressocialização deve ser mudado, de acordo com o que você falou.
T78-D	Justamente, é isso aí, é esse ponto que a gente quer chegar.

Fonte: a autora (2022)

No primeiro excerto (T8 a T14), A4 constrói um CA diretamente relacionado à questão do direito de votar, tema utilizado como argumento no posicionamento inicial de algumas pessoas, inclusive de Dália. A4 pondera em seu CA que o direito ao voto não importa para este jovem de 16 anos, que é o perfil de jovem mais privado de liberdade, pois o ato de votar não traz impactos diretos na sua vida, dentre outras razões. Dália então interrompe A4, toma o turno (MARCUSCHI, 1999) e no T9 responde com a pergunta “mas se não impacta, por que ele vota?”, enfatizando uma ideia de contraste, usando o ‘mas’ como marcador discursivo (SCHIFFRIN, 1987), bem como os mesmos termos da parte final da fala de A4, o que nos permite identificar que o cerne do seu questionamento está justamente nesta relação entre o impacto na vida do jovem e o ato de votar. Possivelmente, a dúvida de Dália surge por ela partir do pressuposto de que o jovem vota (conforme argumenta no T5), enquanto A4 defende a perspectiva contrária, conforme coloca na sua contrarresposta em T10 - “mas ele não vota, é isso que eu estou dizendo, ele não vota”. Após a fala de A4 em T10, na qual esclarece mais sua

posição e finaliza com o marcador conversacional “sabe?”, recurso discursivo geralmente com função de compartilhar uma opinião para conseguir o assentimento do interlocutor (SCHIFFRIN, 1987; MARCUSCHI, 1999), Dália não volta a questionar ou comentar sobre este ponto, o que pode indicar que sua questão sobre o posicionamento de A4 foi resolvida.

Neste mesmo excerto, em T13, Dália constrói um novo questionamento sobre outro ponto do CA de A4, levantado por Flor (T11) sobre o perfil dos jovens de 16 anos que são presos. Flor (T11) defende que jovens fora deste perfil, mesmo gozando de cidadania e boas condições de vida, também cometem delitos. Dália então interrompe de forma incisiva a fala de A4 no T12 (a qual responderia ao CA de Flor) e inicia seu turno com a expressão “e outra”, marcador conversacional de tomada de turno e retomada do tópico (MARCUSCHI, 1999), e de adição de uma ideia ao raciocínio já construído por Flor. Em seguida, Dália constrói a seguinte pergunta: “que você tava levando em consideração apenas, tipo, nós estamos levando em consideração aqui somente as pessoas pobres que são presas? E os ricos?”, na qual ela de fato retoma e enfatiza o argumento de Flor. No entanto, na sequência, ela constrói o raciocínio de forma incoerente com o que vinha sendo discutido neste episódio, pois ao perguntar “então os ricos respondem e os pobres não?”, Dália traz um sentido de convergência e conclusão através do marcador “então” (SCHIFFRIN, 1987). Entretanto, remete a ideias que vão de encontro às perspectivas de Flor, de A4 e ao seu próprio pensamento imediatamente anterior, na medida em que sinalizam que “os ricos” mesmo cometendo delitos não respondem por eles e, portanto, não fazem parte do perfil dos jovens presos.

Um elemento deste enunciado de Dália que pode auxiliar na compreensão da referida incoerência em sua fala é a hesitação marcada pela palavra “tipo” seguida por uma breve pausa. Esta hesitação, conforme pontuado por Marcuschi (1999), possivelmente reflete um momento de organização do pensamento e planejamento da fala (como indica a reconstrução realizada, seguida à expressão “tipo”), talvez na tentativa de dialogar com as ideias discutidas neste momento para formular a sua contraposição/questionamento. Por outro lado, ao perguntar “então os ricos respondem e os pobres não?”, Dália aborda elementos que já haviam sido mencionados tanto por A4 quanto por Flor, e que responderiam à sua pergunta. Dessa forma, pode-se compreender esta pergunta de Dália novamente como uma pergunta retórica, pois a resposta já era conhecida pelos falantes (ainda que tenha sido respondida por A4 no T14). Possivelmente sua função foi de retomada e articulação dos tópicos mencionados (SILVA; SANTOS, 2015), colocando à prova o argumento de A4.

Os três últimos excertos do Quadro 8 possuem elementos em comum na forma como Dália se contrapõe a A4, buscando delimitar o foco da discussão. Especialmente no T31 do

segundo excerto e no T63 do terceiro excerto, Dália contra-argumenta determinadas partes dos argumentos de A4 de forma a desqualificá-los por não serem aceitáveis para o tema debatido. No segundo excerto, Dália constrói um argumento esclarecendo e reforçando o posicionamento de A1 (T28 e T30), de que não caberiam justificativas de raça ou classe social, pois já seria uma questão que não está sendo discutida neste debate. Então, no T31, Dália toma o turno de A1 e argumenta “a gente tá partindo pra outro viés porque, tipo, a questão não é se é pobre ou se é rico, é 16 anos. A questão ali é taxativa, 16 anos”. Neste argumento, seu PV é sobre a postura coletiva de delimitar o foco da discussão, marcado pela escolha do sujeito “a gente”, seguido pelo marcador discursivo “porque” (SCHIFFRIN, 1987) para introduzir duas justificativas, sendo a J1 “a questão não é se é pobre ou se é rico” e J2 “é 16 anos. A questão ali é taxativa, 16 anos”. A “questão” a qual Dália se refere, e por isso a presença do marcador paralinguístico apontar para o quadro (MARCUSCHI, 1999), é a pergunta deflagradora do debate: ‘jovens de 16 anos devem ser responsabilizados criminalmente?’ colocada pela professora da DAE. Este é um tema que envolve diversos aspectos e possibilidades de argumentos, fundamentados em diferentes áreas do conhecimento, como política, direito, psicologia, direitos humanos etc. No entanto, frente à diversidade de argumentos apresentados por A4, a postura do grupo num determinado momento do debate foi no sentido de desconsiderar aceitabilidade e relevância, através de argumentos como o elaborado por Dália. Diante deste contexto, em termos de qualidade, pode-se considerar seu argumento aceitável e relevante, na relação entre o PV e as Js. Entretanto, apenas com relevância negativa quando relacionado ao contexto do debate, pois leva à uma conclusão que não é verdadeira (GOVIER, 2010).

Ao analisarmos o argumento de Dália no T63, fica ainda mais nítida a postura de desqualificar os argumentos de A4, quando afirma “mas esse é o problema, a gente não está discutindo ressocialização”. Esta fala surge diante do argumento de A4 no T62, que defende novamente que já existe um determinado perfil de jovens criminalizados com 16 anos e que este fato se deve à estrutura racista do país, culminando com a pergunta: “então quais foram as condições que essas pessoas foram colocadas para se ressocializar no próprio seio da sociedade?”. Dália contra-argumenta, marcando o início da sua fala com o marcador discursivo de contraste “mas” (SCHIFFRIN, 1987), seguido da expressão “esse é o problema”, configurando o seu PV. Apesar de não haver verbalizado, é possível inferir através do contexto de produção que “o problema” ao qual ela se refere é justamente o argumento que foge ao tema da pergunta, conforme aponta sua justificativa “a gente não está discutindo ressocialização”. Esta perspectiva é reforçada pelas observações na análise do excerto anterior, bem como pela escolha do termo “problema” para caracterizar a construção de A4. Quanto à qualidade,

consideramos que este argumento de Dália é semelhante ao seu argumento do T31: individualmente pode ser considerado aceitável, porém em relação ao contexto discursivo possui relevância negativa (GOVIER, 2010).

No último excerto do Quadro 8, no T72, Dália não chega a formular um argumento, mas afirma "É só isso! É só isso a questão!", mais uma vez reforçando o posicionamento de A1 e restringindo o foco do tema debatido em relação à resposta de A4. No entanto, neste episódio, a restrição de foco sugerida por A1 no T69 modifica a pergunta do debate para "você concorda que a pessoa que pratica o crime, ela deve ser responsabilizada por esse crime?", desconsiderando que realmente se refere aos jovens de 16 anos. Diante disso, A4 responde afirmativamente, porém discorda do enunciado "é só isso" dito por A1 e por Dália, ao qual começa a contra-argumentar (T73). Neste momento, é interrompida por Dália, quem toma o turno (T74) utilizando um dos recursos verbais apontados por Marcuschi (1999) e tenta formular uma R: "vê só, a gente, você está falando que a gente está, viu por um viés individual, não reflete?". O marcador discursivo "vê só" indica não apenas o início do turno de Dália, mas também é frequentemente utilizado para demonstrar uma negação à perspectiva do interlocutor, como parece ser sua intenção (E SILVA; DE MACEDO, 1992). Além disso, este enunciado de Dália está inteiramente marcado por hesitações, pausas não sintáticas, as quais possivelmente indicam momentos de planejamento cognitivo para formular seu argumento (MARCUSCHI, 1999). Quanto ao conteúdo, neste T74 Dália resgata elementos falados por A4 não neste episódio, mas anteriormente no T62, quando esta menciona "(...) a gente está, viu por um viés individual", o que pode indicar que na verdade Dália estaria formulando um CA ao argumento de A4. Uma possível explicação para este fato seria considerar que a fala de Dália foi prematuramente interrompida no terceiro excerto, dada a resposta incisiva de A4 (T64) diante do seu CA: "está bom, eu não terminei ainda, rapidinho", a qual está construída por marcadores metalinguísticos de tomada de turno (MARCUSCHI, 1999) e, de certa forma, desconsiderando o que foi pontuado por Dália logo antes no T63.

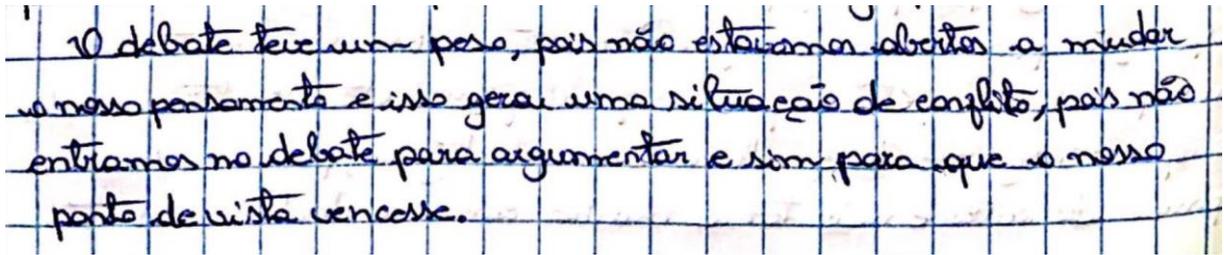
Situação semelhante ocorre no último episódio, no quarto excerto, quando no T75 a participante A4 interrompe a R em formulação de Dália e afirma "não, mas é porque eu não estou na mesma posição que vocês?". Este "não" com o qual ela inicia sua fala pode ser considerado um marcador discursivo, cuja função é a discordância da fala anterior (SCHIFFRIN, 1987), muito embora esta ainda não havia sido concluída. Também poderia indicar uma tentativa de reparar a tomada do turno, justificando através da expressão "mas é porque" sua necessidade de fala por não estar na mesma posição do grupo (MARCUSCHI, 1999). A reação de Dália (no T76) a esta afirmativa de A4 incorpora marcas metalinguísticas

organizacionais da atividade de fala, as quais remetem às normas para uma conversação (MARCUSCHI, 1999), ao responder da seguinte forma: "deixa eu falar, agora que eu escutei você, agora que eu escutei você...". No episódio anterior, no T65, Dália toma postura similar diante da mencionada resposta incisiva de A4 no T64, exclamando “mas é um debate, então eu estou lhe rebatendo!”, na qual contra-argumenta a posição adotada por A4 e justifica explicitando uma norma específica da situação de um debate.

Observando a participação de Dália neste debate como um todo, é importante apontar que apenas no início do debate, no primeiro excerto, ela se posicionou em primeira pessoa do singular ao apresentar seu argumento. Nos demais momentos em que verbalizou qualquer posicionamento, adotou a primeira pessoa do plural, evidenciando a união do grupo frente à única opositora A4. Além disso, em todo o debate, Dália praticamente só se posiciona e formula argumentos a partir da fala de outros colegas. Uma hipótese que auxilia na compreensão deste fato é que cada participante deste debate deveria representar e defender a posição do seu grupo, a qual poderia não coincidir com a própria opinião do debatedor sobre o tema. No momento após encerrada a atividade, quando a professora conduziu uma reflexão acerca do debate, Dália chegou a falar a sua dificuldade de argumentar sobre algo que não acreditava. Cabe aqui ressaltar que nesta atividade, desenhada especificamente para situações pedagógicas de argumentação, há diferenças para situações sociais de argumentação, nas quais as pessoas estão livres para escolher quando e em relação a que irão argumentar e contra-argumentar, fato que pode estar relacionado à dificuldade de Dália. Entretanto, alguns autores (MERCIER; SPERBER, 2011; RAMÍREZ, 2018) consideram que este fenômeno se relaciona com uma tendência das pessoas em se agarrar às próprias convicções através do sentimento de posse (TABER; LODGE, 2006) e da plena confiança na veracidade de seus fundamentos, além do desconforto em ter uma opinião considerada incorreta sobre uma questão (HART *et al.*, 2009), o que pode resultar numa dificuldade em avaliar criticamente tais informações, bem como em considerar possíveis contra-argumentos à sua posição – ou, no caso de Dália, de formular argumentos a partir de uma perspectiva contrária.

*Diário de aprendizagem.* A reflexão de Dália escrita em seu diário sobre este debate foca na dificuldade do grupo em argumentar com disponibilidade para escutar, considerar diferentes perspectivas, eventualmente mudar de posição e argumentar sem entrar em conflito. Seu texto, nessa atividade metarreflexiva, reflete tanto a perspectiva do senso comum acerca de situações de debate, quanto as formas mais típicas de debate pedagógico, nas quais o objetivo é vencer a qualquer custo, compreendendo vencer como convencer o oponente e sobrepor a própria perspectiva à do outro

Figura 4 - Trecho do diário de Dália referente à situação de argumentação 2



O debate teve um peso, pois não estávamos abertos a mudar o nosso pensamento e isso gera uma situação de conflito, pois não entramos no debate para argumentar e sim para que o nosso ponto de vista vencesse.

Fonte: a autora (2022)

De acordo com Leitão (2012), as formas mais corriqueiras de debates, acadêmicos ou não, caracterizam-se como atividades abertamente competitivas, enfatizando apenas a característica dialética da argumentação, nas quais os participantes formulam e defendem pontos de vista contrários, buscando a refutação da perspectiva contrária de modo a prevalecer sobre o oponente. Esta concepção de debate traz alguns efeitos negativos, os quais foram elencados por Eyzaguirre *et al.* (2003) e Fuentes (2011): a) atitude negativa de confrontação em relação ao outro; b) inflexibilidade de pontos de vista; c) indisposição para revisão de opiniões e fundamentos; d) falta de atitude cooperativa para resolver o conflito durante o debate; e) tendência à hostilidade em relação ao oponente; f) resistência à construção coletiva de conhecimento e g) restrição do debate à uma única proposição possível.

Esta atividade semiestruturada da DAE foi organizada de forma a propiciar o mínimo de regras possível, deixando os participantes mais livres para debater. Concomitantemente a isto, predominou nas suas posturas esta forma mais típica de debater. Durante a análise dos excertos foi possível perceber a presença de diversos efeitos negativos, como a atitude de confrontação, restrição a uma proposição e tendência à hostilidade diante do oponente, além do apego aos pontos de vista e competitividade já apontados. Portanto, prevaleceu especialmente o conflito sobre o diálogo de ideias, conforme corrobora a percepção de Dália.

Em relação à estrutura argumentativa do seu texto neste trecho do diário, Dália constrói um argumento, cujo PV consiste em “o debate teve um peso”, seguido das justificativas J1 “pois não estávamos abertos a mudar o nosso pensamento”, J2 “e isso gerou uma situação de conflito”, J3 “pois não entramos no debate para argumentar” e J4 “e sim para que o nosso ponto de vista vencesse”. Ela utiliza os termos “pois” e “e” como marcadores discursivos, os quais funcionam como indicador de causalidade e conectivo entre as ideias que dão suporte ao PV, respectivamente (SCHIFFRIN, 1987), construindo assim um argumento aceitável e relevante do ponto de vista da qualidade (GOVIER, 2010).

*Competência Argumentativa.* Nesta situação de argumentação 2, observamos que Dália se posicionou oralmente em muito mais ocasiões do que na primeira atividade (vide Tabela 2): em T5, construiu um argumento que deixou claro o posicionamento do seu grupo e se envolveu na construção de contra-argumentos (T31 e T63) e respostas (T9 e T13) em diálogos com seus pares. Desta forma, visualizamos uma presença mais marcante dos aspectos metacognitivo e metaestratégico da competência argumentativa de Dália, em especial no emprego de estratégias argumentativas distintas, como a lógica silogística (p. 63) e as perguntas retóricas (p. 63-65).

Tabela 2 – Síntese dos indicadores da competência argumentativa de Dália observados durante suas participações na situação de argumentação 2 (SA2)

<b>Metaconhecimentos da Competência Argumentativa</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências na SA2</b>		
Metacognitivo ( <i>know-what</i> )	Argumento	T5		
	Contra-argumento	T31	T63	
Metaestratégico ( <i>know-how</i> )	Resposta	T9	T13	
	Negociação de perspectivas	–		
Epistemológico ( <i>know-be</i> )		T5	T31	T63
	Argumento Aceitável	X	X	X
	Argumento Relevante		X	
	Argumento Suficiente			
	Relevância Negativa		X	X

Fonte: a autora (2022)

Em relação ao metaconhecimento epistemológico, importante comentar sobre os aspectos epistêmico e pragmático observados nesta situação de argumentação. A qualidade dos argumentos construídos por Dália (dimensão epistêmica) foi predominantemente aceitável, porém de relevância negativa, isto é, carecem de dados e/ou evidências para sustentação e levam a conclusões falsas (GOVIER, 2010). Conforme já mencionado durante a análise, a escolha por determinadas estratégias argumentativas anteriormente mencionadas teve um amplo impacto na redução da qualidade dos argumentos produzidos por Dália, bem como impactou nas suas ações e postura durante a Situação de Argumentação 2 (dimensão pragmática), conforme ela mesma refletiu em sua produção no diário de aprendizagem. Segundo sua reflexão, o foco na atividade de debater sobre o tema proposto ficou em segundo plano, predominando o objetivo de vencer a qualquer custo. Este fator impactou na sua

performance, de modo que sua prioridade se tornou apenas questionar e desqualificar os argumentos de sua colega ao invés de defender a própria perspectiva. Desta forma, ganhar o debate se tornou mais importante do que o processo argumentativo construído entre os pares e a meta coletiva de debater sobre o tema (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013). Ainda assim, embora este fator possa de alguma forma comprometer a análise da competência argumentativa de Dália, vale ressaltar que a manifestação desta performance certamente sofreu influências deste contexto de produção específico, construído pelo desenho desta situação argumentativa e pelas instruções dadas aos participantes, conforme acima analisado à luz das reflexões de Leitão (2012), Eyzaguirre *et al.* (2003) e Fuentes (2011).

### 5.5 SITUAÇÃO DE ARGUMENTAÇÃO 3: ADAPTAÇÃO DO MODELO DO DEBATE CRÍTICO

Este debate foi realizado no dia 05/10/2018, exatamente uma semana após o debate semiestruturado e sobre a mesma temática “Jovens de 16 anos devem ser responsabilizados criminalmente?”. Além de vivenciar uma proposta diversificada de debate (mais estruturado e dialógico<sup>8</sup> do que o anterior), esta atividade teve como objetivo desta atividade trazer o foco para a qualidade da argumentação, tanto a construída ao longo deste debate, quanto comparativamente com a argumentação construída no debate anterior. Dessa forma, a professora optou por manter o tema e fornecer mais material de estudo para a turma, de modo que pudessem preparar melhor e com mais tempo seus argumentos, além de dar uma aula sobre os critérios de qualidade da argumentação (aceitabilidade, relevância e suficiência).

A adaptação do MDC para a sala de aula (LEITÃO, 2012) é estruturada em regras de funcionamento e objetivos educacionais bem delimitados, além de se configurar com grupos de debatedores com funções específicas (vide seção 5.2.1.1.3, para maiores detalhes). Dália participou da bancada proponente, a qual tinha responsabilidade de defender a posição de afirmativa, isto é, defender que os jovens de 16 anos deveriam sim ser responsabilizados criminalmente, que coincidentemente foi o mesmo posicionamento defendido por ela na situação de argumentação anterior. Vale ressaltar que a professora apenas designou qual seria a função de cada grupo no dia do debate, de forma que os estudantes precisaram se preparar previamente para ocupar qualquer uma das posições – proponente, oponente ou juiz.

---

<sup>8</sup> Consideramos que esta proposta de debate dá forte ênfase ao diálogo em relação à atividade anterior, devido às suas regras incluírem: o respeito aos tempos e turnos de fala; o diálogo entre os argumentos apresentados; não fugir do tema proposto; construção de argumentos de qualidade, considerando dados e fontes confiáveis; bem como a postura aberta ao diálogo e à reflexão (FUENTES, 2011).

Neste debate, dada a estrutura de funcionamento dos ciclos de debate fechado, que contam com momentos específicos para argumentar, contra-argumentar, responder e contra-responder (A-CA-R-CR), encontramos com maior frequência ciclos argumentativos completos. Dessa forma, apresentaremos no Quadro 9 as falas de Dália dentro do contexto de cada ciclo.

Quadro 9 - Excertos que compõem o ciclo argumentativo 1

Turno	Transcrição literal	Elemento/ bancada
T4-A1	A gente analisou a questão da Constituição Federal, no artigo 228, em que o adolescente não comete crime, e sim infração. E assim, diante disso, a gente começou a ver a questão das sanções, as medidas que ele pode cumprir de acordo com os atos ilícitos que ele cometer. E assim, a gente chegou ao posicionamento de que realmente eles não devem estar presos nas mesmas penitenciárias que adultos, porém eles devem responder sim aos crimes, aos atos ilícitos que eles praticaram. (...) Mas, diante disso, a gente conseguiu ver que a população carcerária entre 12 e 18 anos, que realmente vive em medidas socioeducativas, em caso de reinternação, é apenas 0,2% da população. E que assim, esses 0,2%, a metade disso está em São Paulo. [toca o sino] A metade tá em São Paulo (risos). Então assim, a gente acredita que eles não devem responder só por crimes hediondos, por lesão, por/ é... seguida de morte, por roubo, e sim que eles respondam de uma forma completa, já que eles podem ter outros direitos dentro do direito civil. (...)	A (proponente)
T8-A2	(...) Em relação à responsabilização... é... do jovem, afirmar que ele não é responsabilizado, quando não é levado pela/ para a cadeia ou a instituição que o priva da liberdade, pode ser considerado como um erro. Porque a partir do momento que ele é mandado para uma/ é... atendido por uma medida socioeducativa, ele está sendo responsabilizado sim, de alguma maneira deveria ser feito. Mas a gente acredita que mandá-lo para o presídio é na verdade alegar uma falta de compromisso do estado com esse indivíduo. (...) Então, aí eu lhe pergunto: É... no nosso país as cadeias estão superlotadas, são 650 mil presos para 300 mil vagas, mais que o dobro. Então, seria realmente o ideal mandá-lo para esse local? Outra coisa, teorias psicológicas afirmam que o ser humano ele se desenvolve em relação com o outro. Então se você oferece apenas um local que existe pessoas que praticaram diversos crimes, para que ele se socialize ali, como é que você quer que ele saia dessa prisão [sino toca] de uma forma diferente?	CA (opponente)
T12-A1	A questão não é colocar ele dentro de uma unidade prisional.	
T13-D	Em primeiro lugar, a gente nem comentou sobre mandá-lo para a cadeia, nós só comentamos sobre a responsabilização desses jovens!	
T14-A4	Na PEC aprovada diz que: “mencionados deverão cumprir suas penas de uma forma separada”. Então em nenhum momento eles vão para a prisão.	
T15-D	A gente tá falando sobre a responsabilização deles, não em questão de mandá-los para contextos... ééé... prisionais. Como você falou, quando estava concluindo a sua fala, você disse assim: quando eles estão cumprindo medidas socioeducativas eles já estão sendo penalizados, e nós concordamos plenamente com isso. Não falamos em pegá-los e mandá-los para a cadeia, mas que eles tenham medidas punitivas e que sejam... ééé... responsabilizados.	R (proponente)
T16-A1	Tem a questão também do estatuto da criança e do adolescente, né? Que, em partes, é uma legislação considerada generosa, porém quando ela chega na parte da penalização, da criminalização em si, digamos assim, de forma simbólica, ela não cumpre na mesma medida que deveria cumprir. Ao mesmo tempo que ela deveria garantir todas as coisas boas, ela também deveria se fazer cumprir nas coisas que devem ser puníveis, digamos assim. E o judiciário hoje ele vive em dívida com isso, e gera para a sociedade a questão de uma sensação de impuni/ [esquece a palavra]. Impuni o que?	
T17-D	De impunidade.	

T64-D E outra coisa, a gente não tá aqui em nenhum momento negando a falha do sistema prisional Brasileiro. Nele existem muitas falhas, muitas, diversas. E nem negando que que necessita de uma reforma. No entanto, se a gente não responsabiliza esses jovens de 16 anos pelos seus atos, nós vamos criar neles um sistema de impunidade, de irresponsabilidade, vamos criar jovens irresponsáveis. E quando se atinge a maioridade/ a maioridade aos 18 anos, a ficha criminal desses jovens é limpa. Isso é uma falha no sistema, por que como que o que eu fiz pra trás deixou de valer? Não é pra deixar de valer. Elas têm que sim ser responsabilizadas e tem que continuar com a ficha criminal.

Fonte: a autora (2022)

Durante o primeiro ciclo de debate fechado, o tema central foi a relação entre responsabilizar e encarcerar os jovens. A bancada proponente defendeu que esses deveriam ser plenamente responsabilizados pelos seus crimes, mas não estar presos nas mesmas penitenciárias que os adultos. Há indícios de que esta fala de A1 no T4 introduziu uma pressuposição ao enunciado, pois ao afirmar "realmente eles não devem estar presos nas mesmas penitenciárias que adultos", gerou a suposição de que os jovens deveriam, então, estar presos em outros locais, corroborada pela justificativa apresentada acerca do baixo índice de reinternação de jovens privados de liberdade por medidas socioeducativas. Diante disso, o CA da bancada oponente aponta justamente para esta suposição, quando a estudante A2 coloca que seria um erro considerar que o jovem "(...) não é responsabilizado, quando não é levado pela/ para a cadeia ou a instituição que o priva da liberdade (...)", justificando que as medidas socioeducativas já seriam uma forma de responsabilização.

No momento em que a bancada proponente inicia o turno das respostas, Dália participa ativamente e responde a A1, a princípio, com uma postura mais defensiva no T13, ao exclamar "em primeiro lugar a gente nem comentou sobre mandá-lo para a cadeia (...)", reafirmando o PV do seu grupo. Mais adiante, seu discurso vai se flexibilizando e, inclusive, dialogando com o CA, a exemplo do T15, ao incorporar parte da fala de A1 na sua própria fala, identificando um ponto de concordância: "(...) como você falou, quando estava concluindo a sua fala, você disse assim: quando eles estão cumprindo medidas socioeducativas eles já estão sendo penalizados, e nós concordamos plenamente com isso. (...)". No entanto, vale ressaltar, apesar de sustentar a posição de que responsabilizar e punir são diferentes de mandar para a prisão, Dália e seu grupo não esclarecem, até este momento, as formas pelas quais acreditam como tal responsabilização deveria acontecer, como ilustra a continuação desta mesma fala no T15: "não falamos em pegá-los e mandá-los para a cadeia, mas que eles tenham medidas punitivas e que sejam... ééé... responsabilizados". Neste trecho, verificamos a presença do marcador discursivo de contraste "mas", comumente utilizado para indicar ideias em direções distintas (SCHIFFRIN, 1987), e a presença de um prolongamento da palavra "ééé", que, de acordo com

Marcuschi (1999), configura-se como um recurso verbal com a função conversacional de preencher uma pausa e, possivelmente, dar tempo à organização do pensamento. Esta fala de Dália pode ser considerada uma resposta do tipo concordância local (LEITÃO, 2000), pois considera elementos do CA, mas não há uma mudança no PV inicial.

Apenas no T64, já no final do segundo ciclo de debate fechado, Dália abordou alguns pontos dialogando com esta questão, os quais complementam a R da sua bancada, pois ela articula melhor o tema da impunidade, brevemente levantado por A1 no T16, bem como apresenta uma forma de responsabilização diferente das medidas já existentes e da privação de liberdade. Dália inicia esta fala dialogando com o CA, ao reconhecer e admitir as falhas e a necessidade de uma reforma do sistema prisional brasileiro, citadas por A2, ao mencionar a superlotação dos presídios. Entretanto, em seguida ela reforça seu PV – a importância da responsabilização criminal do jovem, e justifica a partir do sentimento de impunidade reforçado pela ficha criminal limpa ao atingirem a maioridade. Assim, esta fala de Dália se configura também como uma resposta do tipo concordância local (LEITÃO, 2000).

Ainda sobre o T64, a informação sobre a ficha criminal incorporada por Dália constitui também um novo argumento, na medida em que é inédita no debate, e este está composto por três J. A primeira, J1, composta pela retomada dos elementos do CA, representa a ponderação da posição oponente para reforçar o próprio argumento. Este movimento se torna explícito através da J2, introduzida pelo marcador discursivo de contraste “no entanto” (SCHIFFRIN, 1987) e reforça o PV a partir do estabelecimento da relação causal entre a não criminalização e a impunidade. Por fim, a J3 vem somar no suporte à mesma conclusão, através do marcador discursivo de conexão “e” (*id.*), relacionando a impunidade à ficha limpa e colocando como proposta a manutenção de uma ficha criminal para jovens infratores após os 18 anos. Quanto à qualidade, podemos considerar este argumento como aceitável e relevante (GOVIER, 2010).

O segundo ciclo argumentativo construído neste debate teve como tema central a relação entre educação e violência/criminalidade (Quadro 10).

Quadro 10 - Excertos que compõem o ciclo argumentativo 2

Turno	Transcrição literal	Elemento/ bancada
T40-A3	A gente vai começar aqui com a citação de um texto, de um fragmento do texto "Maioridade Penal: uma introdução" que é a fala de um coronel da polícia militar. (...) Ele diz assim: "não é interessante diminuir a maioridade, mas sim precisamos de políticas públicas para contemplar as pessoas que estão em áreas de risco; uma boa sugestão é dar estruturas para que o jovem não tenham oportunidade de migrar para o crime... oferecendo diversão, esporte, para que ocupe o seu tempo". Então a gente acredita que em vez de punir, em vez de, na verdade, culpabilizar o jovem, por que não fazer um sistema de prevenção? Por que não um investimento? Por que não? E se observar isso é muito mais/ está mais para quem está dentro desse contexto socioeconômico mais baixo. Então porque não investir no lazer, no esporte, numa educação de qualidade, para que esse jovem ao invés de estar concentrando energias numa quest/ em questões criminais para conseguir dinheiro, enfim, essa falsa ideia de que vai se realizar, porque não [sino toca] fazer isso através da cultura, do esporte e do lazer?	A (oponente)
T41-A2	Além disso, um instituto de pesquisa e planejamento urbano e regional, em 2009, fez uma pesqu/ fez uma associação de dados do IDEB com violência urbana. E ficou claro na pesquisa que onde o índice de violência é menor, o acesso à escola é maior. (...)	
T45-D	Uma coisa que a gente acha interessante, sempre se bate na tecla sobre a questão da educação. Que é muito melhor oferecer educação a esses jovens para que eles sejam/ não vão pra o mundo do crime. No entanto, a gente traz dois casos criminais de pessoas educadas, que é o caso dos Nardoni. Não eram menores de idade, porém eram estudados. Nardoni, o pai, era advogado e a esposa ela estu/ ela estudava direito, e cometeram um crime. O outro caso é o caso de Suzane von Richthofen e os irmãos cravinhos, jovens ricos, mas que também cometeram crimes. Então a gente vem mostrar com esses dois casos que a educação, por si só, ela não transforma a pessoa. Educação transforma pessoas, mas, assim como na argumentação, as pessoas precisam estar abertas, a mudarem. Porque ela te transforma, mas ela não te obriga a mudar. Como disse Paulo Freire: "a educação transforma pessoas, pessoas transformam o mundo", mas as pessoas não são obrigadas a mudarem pelo meio da educação.	CA (proponente)
T55-A5	(...) Essa contradição da educação transforma e ao mesmo tempo você diz que não transforma, isso aí entrou numa contradição e eu não consegui entender qual seria seu pensamento.	
T56-A2	E além disso, se partir desse pressuposto que educação não transforma, então qual seria a solução? Seria de fato encarcerar todo mundo? E onde? Vai ter espaço pra encarcerar todo mundo, se não vamos fazer o que? Vamos exterminá-los da sociedade? Qual seria a solução então?	R (oponente)
T60-A3	Tu tocasse num ponto muito interessante, assim de falar que de dois casos específicos [sino toca], de dois casos específicos pra trazer o teu argumento. Eu acredito que a gente não tem como ter 100% das pessoas da população no mundo, perfeitas. Dentro de... sempre vai existir questões psicológicas como o ego, como a questão individualista. Mas o máximo que a gente puder salvar de pessoas eu acho que é o importante. Todos os dias a gente vai lidar com pessoas difíceis, com pessoas egoístas, com pessoas ambiciosas. Cabe à educação [toca o sino novamente] trabalhar isso.	
T62-D	Vocês/ posso não ter me feito entender. Eu não disse que a educação ela não transforma. Eu disse que ela transforma, no entanto ela por si só não obriga você a mudar, certo?	
T63-A4	É... tocou no primeiro ponto na primeira pergunta, que é sobre oferecer lazer, educação, ocupação pra esses jovens. Dados comprovados, 63% nos estados unidos, desses jovens que são penalizados, eles voltam... a cometer crimes. Então como observado em um país de primeiro mundo, que oferece educação muito a nível superior do brasil, em relação a isso. Então não quer dizer que único motivo para não admitir essa lei, seja só oferecer lazer e educação.	CR (proponente)

Fonte: a autora (2022)

Neste segundo ciclo, a bancada oponente iniciou a argumentação, desta vez colocando a bancada de Dália na posição de contra-argumentar. Assim, os argumentos inicialmente apresentados pela bancada oponente, apoiados em autoridade no tema, giraram em torno do investimento em alternativas de prevenção à criminalização dos jovens, sendo elas “no lazer, no esporte, numa educação de qualidade”, conforme cita A3 no T40. Além disso, A2 complementa, apresentando um estudo que correlaciona maior acesso à escola com menores índices de violência urbana. Em seguida, no seu turno de fala (T45), Dália constrói um CA baseado na ideia de que a educação não necessariamente previne o crime, pois a transformação das pessoas não é automática e requer que a própria pessoa esteja aberta à mudança. Ela inicia sua fala retomando elementos do A, em seguida usa o marcador discursivo de contraste “no entanto” (SCHIFFRIN, 1987) para introduzir sua perspectiva, já que esta vai na direção contrária, e embasa este PV apresentando dois crimes de grande repercussão no Brasil, cometidos por pessoas escolarizadas e, inclusive, consideradas de classe média/alta. Por fim, apresenta como conclusão das conexões construídas no seu raciocínio, iniciada pelo marcador discursivo “então” (id.), o posicionamento de que “a educação, por si só, ela não transforma a pessoa. Educação transforma pessoas, mas, assim como na argumentação, as pessoas precisam estar abertas, a mudarem”. Dália traz uma citação atribuída ao educador Paulo Freire para corroborar sua perspectiva, no entanto, as ideias não se coadunam e isto gerou uma dificuldade de compreensão por parte da bancada oponente.

Em relação à estrutura desta fala de Dália no T45, é possível identificar um ciclo argumentativo completo, composto por A-CA-R, conforme ilustrado no Quadro 11 abaixo. O A consiste justamente na retomada da perspectiva da bancada oponente; o CA mostra exemplos concretos que colocam em xeque e expõem os limites desse argumento; e a R incorpora elementos tanto da perspectiva inicial (no caso, seguir afirmando que a educação transforma), quanto do contra-argumento (a ressalva de que tal transformação depende também da disponibilidade das pessoas), compondo uma resposta do tipo integrativa (LEITÃO, 2000).

Quadro 11 - Elementos do ciclo argumentativo presentes na fala de Dália no T45

	<b>Transcrição literal da fala de Dália</b>	<b>Elemento</b>
<b>A</b>	Uma coisa que a gente acha interessante, sempre se bate na tecla sobre a questão da educação. Que é muito melhor oferecer educação a esses jovens	PV
	para que eles sejam/ não vão pra o mundo do crime.	J
<b>CA</b>	No entanto, a gente traz dois casos criminais de pessoas educadas,	PV
	que é o caso dos Nardoni. Não eram menores de idade, porém eram estudados. Nardoni, o pai, era advogado e a esposa ela estu/ ela estudava direito, e cometeram um crime.	J1
	O outro caso é o caso de Suzane von Richthofen e os irmãos cravinhos, jovens ricos, mas que também cometeram crimes.	J2
<b>R</b>	Então a gente vem mostrar com esses dois casos que a educação, por si só, ela não transforma a pessoa.	PV
	Educação transforma pessoas, mas, assim como na argumentação, as pessoas precisam estar abertas, a mudarem.	J1
	Porque ela te transforma, mas ela não te obriga a mudar.	J2
	Como disse Paulo Freire: “a educação transforma pessoas, pessoas transformam o mundo”, mas as pessoas não são obrigadas a mudarem pelo meio da educação.	J3

Fonte: a autora (2022)

Quanto à qualidade dos elementos deste ciclo argumentativo construído por Dália, o argumento se configura como apenas aceitável, pois se sustenta num raciocínio de base verdadeira. Entretanto, levando em consideração que este argumento foi reapresentado resumidamente por Dália, mas construído pela bancada oponente, pode ser considerado também relevante, na medida em que se apoia em um conjunto de dados e fontes confiáveis não retomados neste momento, mas que conferem evidências que dão força ao argumento. Similarmente, o CA tem qualidades de aceitabilidade e relevância, visto que os casos concretos apresentados conferem plausibilidade e legitimidade ao fato de que somente uma educação de qualidade não garante a distância da criminalidade para todos os jovens, apesar de não ser suficiente para contestar o dado de correlação entre maior acesso à escola e menores índices de violência urbana. Finalmente, a R pode ser considerada apenas aceitável, pois, apesar de não haver razões para deslegitimar o raciocínio construído por Dália, as justificativas apresentadas são circulares e apenas reafirmam o PV, não conferindo uma base sólida à conclusão apresentada. Inclusive, vale ressaltar, a J3 da R se apoia numa citação de autoridade no tema, mas apresenta, neste contexto, a qualidade de relevância negativa, pois coloca em dúvida a plausibilidade da própria conclusão (GOVIER, 2010), conforme explicita A5 no T55 ao mencionar a contradição na fala de Dália.

Ao seu contra-argumento, Dália recebeu algumas respostas da bancada oponente, a exemplo da pontuação sobre a contradição mencionada acima, relacionadas ao tema da educação. A primeira foi um questionamento de A2: "se partir desse pressuposto que educação não transforma, então qual seria a solução?", solicitando de Dália uma proposta de resolução para a controvérsia, tendo em vista que na sua fala este ponto não foi abordado. Outra R veio de A3, apresentando em sua fala uma resposta do tipo concordância local, pois considera interessante o CA elaborado por Dália. Entretanto, pondera que casos específicos, como os citados por ela, podem existir e não invalidam que a educação ainda assim seja a principal ferramenta de transformação, ao afirmar "todos os dias a gente vai lidar com pessoas difíceis, com pessoas egoístas, com pessoas ambiciosas. Cabe à educação trabalhar isso". Diante dessas respostas, Dália reagiu no T60 da seguinte forma: "Vocês/ posso não ter me feito entender. Eu não disse que a educação ela não transforma. Eu disse que ela transforma, no entanto ela por si só não obriga você a mudar, certo?", limitando-se a reafirmar seu argumento, inclusive com os mesmos termos, não conseguindo dialogar com os elementos apontados nas respectivas respostas.

Por fim, para encerrar o debate, os participantes tiveram um tempo cronometrado para se organizar e realizar a etapa de fechamento, a qual tem como regra a apresentação, por cada bancada, de uma síntese sobre o debate, uma reflexão acerca dos principais argumentos dialogados e uma proposta de resolução ou conciliação para a controvérsia. É importante frisar que, neste momento do debate, as bancadas já não precisam mais manter o posicionamento inicial e são livres para mudar a partir das reflexões realizadas. Neste contexto, Dália participou intensamente da construção do fechamento da sua bancada proponente, apresentando os seguintes pontos, elencados no Quadro 12 abaixo:

Quadro 12 - Excertos que compõem o fechamento da bancada proponente

Turno	Transcrição literal	Elemento
T94-A4	(...) A gente mantém nossa posição, mas retira, por exemplo, os crimes como tortura, é... tráfico de drogas e roubo qualificado. Mas mantemos... (aponta para Dália).	PV
T95-D	Em casos de crimes hediondos, roubo qualificado e ação seguida de morte.	
T94-A4	Nós vamos considerar assuntos como/ um dado que, em 2015, indica que 87% da população brasileira é a favor da redução da maio/ ma/ maioria [dificuldade de pronuncia da palavra] penal.	J1
T97-D	Não significa que a opinião da maioria é a opinião certa, porém é preciso valorizar a opinião da população em casos que acarretam o cotidiano.	
T100-D	E a gente também traz a questão de não é responsabilidade somente do jovem né? Que o jovem ele é responsabilidade da família, do estado. Ele precisa ser responsabilizado, mas também verificar essas instâncias.	J2
T102-D	E a gente defende criação de políticas públicas que realmente reabilitem esses jovens quando eles forem... é... pegos no pino, não que eles vão para realmente prisões e cadeias, assim a gente defende a criação de políticas públicas.	J3

Fonte: a autora (2022)

É possível perceber, através dos elementos apontados no Quadro 12, que a bancada de Dália construiu um argumento completo neste fechamento, composto por um PV e três J. Este PV já não é o mesmo defendido no início, ele foi revisado, possivelmente à luz de todo o diálogo construído ao longo do debate, e manteve a ideia de criminalização dos jovens com 16 anos. Entretanto, mudou de “o jovem deve responder de forma completa” para “o jovem deve responder apenas em casos de crimes hediondos, roubo qualificado e ação seguida de morte”, conforme afirmam A4 e Dália nos T94 e T95 respectivamente. Sendo assim, é um posicionamento mais flexível do que o PV inicial e que pode ser considerado como uma forma de conciliar as perspectivas polarizadas sobre o tema.

Quanto às justificativas, na J1 a estudante A4 sustenta a manutenção da proposta de criminalizar os jovens através do dado que 87% da população brasileira se mostra favorável à redução da maioria penal para 16 anos, informação inédita no debate, e que é corroborada por Dália no T97 ao afirmar "Não significa que a opinião da maioria é a opinião certa, porém é preciso valorizar a opinião da população em casos que acarretam o cotidiano". Neste enunciado, sinalizamos a presença do marcador discursivo “porém”, que indica justamente o contraponto entre as diferentes ideias abordadas, bem como a escolha da expressão “é preciso valorizar”, a qual exerce a função de ganhar o envolvimento dos interlocutores através de duas vias: por um lado, gerando o distanciamento da ideia discutida da própria pessoa que fala, e por outro lado, apelando ao consenso acerca do papel da maioria numa democracia (SCHIFFRIN, 1987). Em relação à qualidade, esta J pode ser considerada aceitável e relevante, por trazer à tona a

importante opinião popular apoiada num alto percentil obtido por pesquisa, o que legitima esta J1 e consequentemente o PV (GOVIER, 2010).

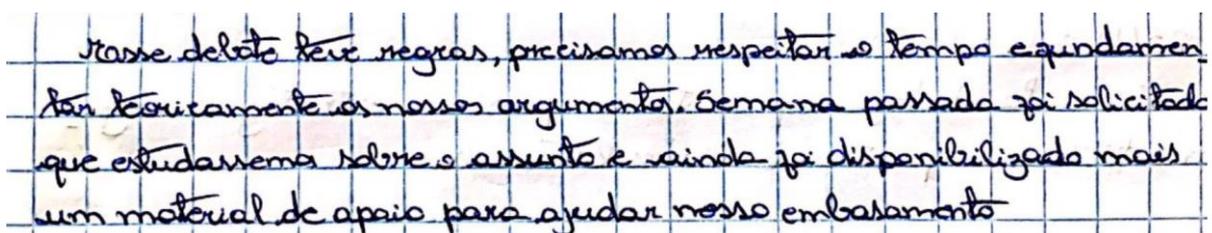
Na J2, Dália pondera sobre a responsabilidade não ser inteiramente dos jovens, na medida em que esses ainda são sujeitos à outras instituições, como a família e o Estado. Ao afirmar no T100 “(...) Ele precisa ser responsabilizado, mas também verificar essas instâncias” Dália faz o movimento de reafirmação do PV e, ao mesmo tempo, marca a ressalva que justifica o abrandamento deste posicionamento, através do marcador discursivo “mas” (SCHIFFRIN, 1987). Assim, esta J2 tem qualidades de aceitabilidade e relevância (GOVIER, 2010), sustentando-se no conhecimento amplamente difundido acerca da condição dos jovens de 16 anos no Brasil, que são em geral ainda dependentes, e, portanto, torna-se plausível ponderar este dado para considerar o processo de criminalização.

Por fim, na J3, Dália aborda a necessidade da criação de políticas públicas de reabilitação para os jovens que cometem crimes, mas não especifica o tipo ou teor das políticas às quais se refere. Esta justificativa parece cumprir duas funções: em relação a este enunciado, como forma de complementar a J2, no sentido de explicitar a responsabilidade do Estado para com os jovens; e em relação ao contexto de produção de fechamento do debate, como parte da proposta de resolução da controvérsia. No entanto, o fato de não detalhar mais ou explorar as políticas públicas mencionadas enfraquece a qualidade da justificativa, sendo somente aceitável (GOVIER, 2010).

*Diário de aprendizagem.* No dia deste debate, Dália escreveu em seu diário sobre os critérios de qualidade da argumentação e sobre a estrutura e etapas da atividade do debate.

Para alguns dos pontos elencados pode ser atribuído um sentido de comparação com a experiência da segunda situação de argumentação, muito embora não esteja explicitamente escrito por ela (vide Figura 5).

Figura 5 - Trecho do diário de Dália referente à situação de argumentação 3



Não se debate teve regras, precisamos respeitar o tempo e igualmente ter teoricamente os nossos argumentos. Semana passada foi solicitado que estudássemos sobre o assunto e ainda foi disponibilizado mais um material de apoio para ajudar nesse embasamento

Fonte: a autora (2022)

Neste parágrafo, Dália aborda exatamente os principais aspectos que diferenciaram a segunda e a terceira situações de argumentação propostas na DAE: a presença de mais regras no debate, o tempo de estudo e preparação, bem como o fornecimento de material científico aprofundado contendo argumentos de ambos os lados da controvérsia. A partir do destaque que Dália deu para tais características da estrutura do debate em seu diário, é possível supor um indício do desenvolvimento da sua faceta docente, na medida em que esteve mais atenta ao desenho pedagógico da atividade, através de um olhar não apenas de participante, mas de reconhecimento do funcionamento da estratégia pedagógica argumentativa adotada.

Entretanto, diferentemente das produções anteriores, ela não construiu uma reflexão sobre a experiência de participar, ou sobre a postura do seu grupo neste debate. Uma hipótese para esta produção diferenciada pode se relacionar justamente com o maior foco dado às diferenças de desenho pedagógico entre uma atividade argumentativa e outra, sendo a escrita no diário uma estratégia para auxiliar na internalização deste conteúdo. Corroboramos esta perspectiva com o fato de que, na etapa de encerramento do debate, anteriormente analisada, Dália e seu grupo demonstraram disposição à reflexão sobre o conteúdo debatido, especialmente através da mudança de posicionamento.

*Competência Argumentativa.* Nesta terceira situação de argumentação, foi possível elencar uma série de elementos que representam as habilidades da competência argumentativa de Dália. Por exemplo, ela se posicionou oralmente em mais ocasiões do que nas situações de argumentação anteriores, também de forma mais consistente, através de argumentos mais elaborados e mais bem fundamentados, indicando possivelmente melhor preparo e estudo. Além disso, Dália construiu os elementos da tríade argumentativa (A, CA, R) de forma mais sistemática e dialogada, conforme ilustra a Tabela 3, e com maior qualidade, predominando a aceitabilidade e relevância nas suas participações. Tais elementos nos dão indícios dos três metacognições da competência argumentativa de Dália: na produção de argumentos com maior qualidade conceitual e epistêmica (conhecimento metacognitivo), na construção dialogada e negociação de perspectivas melhor fundamentadas através de A, CA e R (conhecimento metaestratégico) e na presença dos critérios de qualidade aceitabilidade e relevância (GOVIER, 2010) em todos os ciclos do debate.

Tabela 3 – Síntese dos indicadores da competência argumentativa de Dália observados durante suas participações na situação de argumentação 3 (SA3)

<b>Metaconhecimentos da Competência Argumentativa</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ocorrências na SA3</b>		
Metacognitivo ( <i>know-what</i> )	Argumento	Fechamento (T95, T97, T100 e T102)		
	Contra-argumento	Ciclo 2 (T45)		
Metaestratégico ( <i>know-how</i> )	Resposta	Ciclo 1 (T13, T15 e T64)		
	Contrarresposta	Ciclo 2 (T62)		
	Negociação de perspectivas	T45		
Epistemológico ( <i>know-be</i> )		Ciclo 1	Ciclo 2	Fechamento
	Argumento Aceitável	X	X	X
	Argumento Relevante	X	X	X
	Argumento Suficiente			
	Relevância Negativa		X	

Fonte: a autora (2022)

Nesta situação de argumentação inspirada no modelo de debate crítico, foi bastante presente na postura de Dália a dialogicidade, característica que faz parte da dimensão pragmática do metaconhecimento epistemológico. A presença desta dialogicidade se materializou em diversos aspectos, além da já referida negociação de perspectivas construída na própria fala, a exemplo dos argumentos construídos colaborativamente entre os participantes do seu grupo ao longo do debate, na construção do diálogo entre as ideias propostas pelo outro grupo debatedor, bem como nos sinais de reflexão genuína presentes no fechamento do debate. Em relação ao fechamento do debate, lembrando que neste momento cada bancada estava livre para mudar de posicionamento, ressalte-se que o grupo de Dália flexibilizou o seu posicionamento inicial e propôs uma resolução conciliatória para a problemática, possivelmente a partir das reflexões realizadas durante os ciclos anteriores. Tais observações nos remetem teoricamente ao dialogismo bakhtiniano, no qual o diálogo infinito entre as mais distintas vozes é constitutivo da linguagem, das relações e do próprio sujeito (FARACO, 2003).

Nesta perspectiva e em acordo com Bakhtin (2005), é impossível dissociar todos os achados acima mencionados do contexto no qual foram produzidos, tanto em nível macro, quanto micro. A dimensão macro reflete o momento do componente curricular no qual Dália e

os demais estudantes já avançavam nos estudos sobre argumentação, além de exercitarem continuamente as habilidades da competência argumentativa durante as aulas. No nível micro, podemos apontar para o contexto de produção imediato, uma situação de argumentação desenhada a partir da adaptação do MDC para a sala de aula (LEITÃO, 2012), o qual tem como regras fundamentais o diálogo entre os argumentos, a qualidade da argumentação e a possibilidade de reflexão e mudança de posicionamento. A importância do desenho das atividades propostas novamente se manifesta neste cenário, pois percebemos claramente uma diminuição do acirramento e da polarização presentes na SA2, sobrepondo-se a construção coletiva de uma argumentação com maior qualidade conceitual e epistêmica.

## 5.6 PRODUÇÃO TEXTUAL

A produção do texto dissertativo-argumentativo ocorreu no dia 26/10/2018, a partir da pergunta ‘o que é argumentação e quais os alcances e limites da sua utilização na educação?’, e culminou com duas versões, sendo a segunda versão revisada e reescrita por Dália a partir do feedback de um colega (vide seção 4.2.1.3 sobre a dinâmica desta atividade de produção textual). Segue na Figura 6 abaixo o seu primeiro texto:

Figura 6 - Primeira versão do texto dissertativo-argumentativo escrito por Dália

**"O que é argumentação e quais os alcances e limites da sua utilização na educação?"**

A argumentação é a arte de defender pontos de vista de forma embasada.  
 Para que a argumentação aconteça, é preciso que haja um proponente e um oponente de uma problemática, os seus pontos e propostas não necessariamente precisam ser duas ou mais pessoas, só precisam existir argumentação de mim mesmo ocorrendo levando em consideração as ideias que tenho dentro de mim, refletindo sobre minhas ações em meio da mitocognição.

Na educação, a argumentação é um instrumento que pode e deve ser utilizado para contribuir na construção do conhecimento do aluno, e pode ser usada em qualquer disciplina.

Existe certa preconceito e resistência por parte das pessoas que compõem a área de exatas, por isso o próprio nome já diz e exata, é isso e acabou. No entanto, quando o aluno tem a oportunidade de argumentar ele consegue construir um sentido em cima do que está sendo debatido e assim existe uma maior probabilidade de construção de conhecimento.

Uma das estratégias que podem ser utilizadas fazendo uso da argumentação, é no júri simulado, podendo usar o modelo do debate crítico-MDC com uma divisão da turma em três grupos: Proponente, oponente e a banca de investigação avaliativa e com essa atividade os alunos podem exercitar as habilidades de construção de argumentação.

Para a construção de um argumento de qualidade, três coisas precisam ser levadas em consideração, se o argumento é aceitável, relevante e suficiente.

Argumentar não é impor uma opinião, é defender ponto de vista refletindo sobre o que o outro diz e assim podendo reafirmar no ponto de vista inicial, não mudando de opinião, podendo também reafirmar no ponto de vista inicial com algumas alterações, mudando parcialmente de opinião e ainda modificar totalmente o pensamento inicial.

Em uma atividade de argumentação, é preciso que o professor tenha claro quais são seus objetivos e que realize uma boa mediação a fim de alcançar esses objetivos.

Fonte: a autora (2022)

Primeira versão da produção textual. Neste texto, Dália construiu três argumentos estruturados, compostos por pontos de vista acompanhados de justificativas, conforme ilustrados no Quadro 13 abaixo. Seu primeiro argumento aparece já no segundo parágrafo, cujo

PV consiste em definir a necessidade de posições divergentes, em uma ou mais pessoas, para que a argumentação aconteça. Em seguida, ela introduz a J utilizando a expressão “é possível” – cuja função reside em retomar a ideia anterior e melhor elaborá-la para seu interlocutor (SCHIFFRIN, 1987) – para fundamentar que existe o movimento de autoargumentação, a partir da presença interna de perspectivas diferentes (as vozes), denotando um funcionamento metacognitivo. Quanto à sua qualidade, este argumento de Dália pode ser considerado aceitável, já que se fundamenta em autoridades no tema, ainda que de forma não explícita, e relevante, pois sua justificativa é plausível e dá força ao argumento (GOVIER, 2010).

Quadro 13 - Elementos do discurso argumentativo construídos por Dália na primeira versão da sua produção textual

	Texto de Dália	Elemento
<b>Argumento 1</b>	Para que a argumentação aconteça, é preciso que haja um proponente e um oponente de uma problemática. E esse oponente e proponente não necessariamente precisam ser duas ou mais pessoas.	PV
	É possível existir argumentação de mim comigo mesma levando em consideração as várias vozes que tenho dentro de mim, refletindo sobre minhas ações por meio da metacognição.	J
<b>Argumento 2</b>	Na educação, a argumentação é uma ferramenta que pode e deve ser utilizada para contribuir na construção do conhecimento do aluno. E é possível ser usada em qualquer disciplina.	PV
	Existe certo preconceito e resistência por parte das pessoas que compõem a área de exatas, pois como o próprio nome já diz é exata, é isso e acabou.	J1
	No entanto, quando o aluno tem a oportunidade de argumentar ele consegue construir um sentido em cima do que está sendo debatido e assim existe uma maior probabilidade de construção de conhecimento.	J2
<b>Argumento 3</b>	Argumentar não é impor uma opinião, é defender ponto de vista refletindo sobre o que o outro diz	PV
	e assim podendo reafirmar o ponto de vista inicial, não mudando de opinião,	J1
	podendo também reafirmar o ponto de vista inicial com algumas alterações, mudando parcialmente de opinião	J2
	e ainda modificar totalmente o pensamento inicial.	J3

Fonte: a autora (2022)

O Argumento 2 está organizado textualmente nos terceiro e quarto parágrafos, devido à sua interessante composição, na qual Dália praticamente constrói um ciclo argumentativo. Ela apresenta inicialmente como PV dois dos benefícios da utilização da argumentação na educação, que são a contribuição no processo de aprendizagem e a possibilidade de ser utilizada em qualquer domínio do conhecimento. Logo em seguida, ela constrói um enunciado que antecipa uma contraposição, afirmando que existe preconceito em utilizar a argumentação por

peças da área das ciências exatas, composta pelas disciplinas física, química e matemática, explicando que "pois como o próprio nome já diz é exata, é isso e acabou". Introduzida pelo marcador discursivo "pois" indicando uma relação de subordinação causal (SCHIFFRIN, 1987), a J1 – fundamentada na característica de exatidão atribuída às ciências desta área, na qual, conforme acredita o senso comum, não caberiam discussões acerca dos conteúdos desta natureza – tem a característica de antecipar uma posição divergente para reforçar o próprio argumento, dando mais força à J2. Esta última é introduzida pelo marcador discursivo de contraste "no entanto" (SCHIFFRIN, 1987), o qual marca a relação de divergência com a J1 e anuncia a retomada do PV, para então elaborá-lo através de um exemplo hipotético "quando o aluno tem a oportunidade de argumentar...". É interessante pontuar que esta hipótese elaborada por Dália introduz no enunciado um conteúdo adicional, que permanece à margem da discussão, de que os alunos geralmente não têm essa oportunidade, em especial nos componentes curriculares de exatas, conforme já apontado. Então, Dália segue justificando que o argumentar possibilita construir sentidos e conclui, através do marcador discursivo "assim" (SCHIFFRIN, 1987), que existe "maior probabilidade de construção de conhecimento" pelos alunos que argumentam, fortalecendo seu posicionamento inicial. Vale ressaltar, neste último trecho, a presença da expressão "maior probabilidade", um modalizador epistêmico cuja função possivelmente é impactar o leitor em sua aderência ao argumento apresentado, tendo em vista que é hipotético.

Em relação à qualidade, o Argumento 2 pode ser considerado aceitável, pois aborda um raciocínio de base verdadeira e de conhecimento amplamente difundido. Apoiar-se em premissas defendidas por pesquisadores do tema e trazer um elemento de contraposição, que antecipa possíveis contra-argumentos. Este movimento de antecipação da oposição aproxima este argumento do critério de suficiência, porém não se consolida, por não apresentar uma J que o sustente de forma adequada. Ademais, é relevante positivamente, pois possui forte relação com o PV e traz evidências que subsidiam a conclusão apresentada.

Por fim, no Argumento 3, o PV formulado se refere ao conceito de argumentação, relacionado ao que é ou não argumentar, negando unilateralidade da imposição de opiniões e afirmando o diálogo na defesa de pontos de vista e reflexão. Esta perspectiva está sustentada por três J, organizadas numa escala crescente em força, para defesa apenas da perspectiva do diálogo e encadeadas pelos marcadores discursivos "também" e "ainda", que as conectam para alicerçar uma mesma posição e em favor de uma única conclusão (SCHIFFRIN, 1987). Quanto ao conteúdo das J, em cada uma delas, Dália aborda as modalidades de Resposta previstas teoricamente por Leitão (2000) ao definir os elementos constitutivos da argumentação, proposta

participante do referencial teórico da DAE e amplamente discutida durante as aulas. A Resposta consiste na reação do argumentador, após uma reflexão, ao “que o outro diz”, nas palavras de Dália, o que pode ter como resultado desde a manutenção do posicionamento inicial, até uma transformação completa deste. Assim, podemos considerar que este argumento 3 é aceitável, por se apoiar em fonte confiável e autoridade no tema, no entanto, a relação entre o PV e as Js pode ser considerada fraca, pois de fato não proporcionam as bases racionais para sustentar a ideia inicialmente apresentada sobre argumentação. Portanto, considerando que as Js são irrelevantes para o PV, podemos considerar que este argumento não atinge o critério de relevância (GOVIER, 2010).

*Segunda versão da produção textual.* Esta versão do texto de Dália apresenta pouca variação em relação à primeira. Levando em consideração que a professora possibilitou a consulta aos textos trabalhados na DAE para esta reescrita, Dália inclui algumas fontes. No segundo parágrafo, por exemplo, ao trazer uma citação de Leitão sobre a definição de argumentação, ou no terceiro parágrafo fazendo referência a Bakhtin. Neste segundo exemplo, ela recorre ao autor para dar sustentação ao seu argumento sobre a autoargumentação (vide Quadro 14), considerando a defesa do diálogo interno entre diferentes vozes como parte da perspectiva dialógica de Bakhtin. Além desta alteração, Dália ainda organiza melhor as ideias, tornando o parágrafo mais claro, e utiliza termos mais formais e técnicos como “argumentação interna” e “dialogismo”, incrementando a qualidade ao argumento. As referidas alterações interferem na qualidade do argumento, pois esclarecem que o argumento se baseia em evidências teóricas capazes de sustentar fortemente o posicionamento proposto, o que corresponde ao critério de suficiência na escala de Govier (2010).

Quadro 14 - Comparação entre a primeira e segunda versões do argumento 1

	Texto de Dália	Elemento
<b>Argumento 1</b> (versão 1)	Para que a argumentação aconteça, é preciso que haja um proponente e um oponente de uma problemática. E esse oponente e proponente não necessariamente precisam ser duas ou mais pessoas.	PV
	É possível existir argumentação de mim comigo mesma levando em consideração as várias vozes que tenho dentro de mim, refletindo sobre minhas ações por meio da metacognição.	J
<b>Argumento 1</b> (versão 2)	Para que a argumentação aconteça, é preciso que haja um proponente e um oponente de uma problemática. E <u>esses proponentes e oponentes</u> não necessariamente precisam ser duas ou mais pessoas.	PV
	É possível existir uma <u>argumentação interna</u> levando em consideração as várias vozes <u>existentes dentro de si</u> , refletindo sobre as próprias ações por meio da metacognição <u>e fazendo uso do dialogismo defendido por Bahktin</u> .	J

Fonte: a autora (2022)

Na segunda versão do texto, o argumento 3 também recebeu uma pequena alteração, já que Dália acrescentou uma informação ao PV também fazendo referência a Bakhtin e à presença das vozes, conforme afirma no argumento 1. Ao mencionar a presença do “outro”, ela passa a incluir também “ou a outra voz” como ilustra o Quadro 15 abaixo, retomando a referência justamente ao dialogismo e à possibilidade da autoargumentação que aparecem no início do texto, o que resulta numa maior coesão entre as ideias. Esta alteração parece sinalizar uma mudança conceitual na compreensão de Dália, ampliando seu alcance, o que pode ser tomado como um importante indicador do desenvolvimento da sua faceta argumentadora. Apesar disso, a referida alteração não interfere diretamente na qualidade do argumento, tendo em vista que não impactou nas justificativas construídas.

Quadro 15 - Comparação entre a primeira e segunda versões do argumento 3

	Texto de Dália	Elemento
<b>Argumento 3</b> (versão 1)	Argumentar não é impor uma opinião, é defender ponto de vista refletindo sobre o que o outro diz	PV
	e assim podendo reafirmar o ponto de vista inicial, não mudando de opinião	J1
	podendo também reafirmar o ponto de vista inicial com algumas alterações, mudando parcialmente de opinião	J2
	e ainda modificar totalmente o pensamento inicial.	J3
<b>Argumento 3</b> (versão 2)	Argumentar não é impor uma opinião, é defender ponto de vista refletindo sobre o que o outro, <u>ou a outra voz diz.</u>	PV
	e assim podendo reafirmar o ponto de vista inicial, não mudando de opinião,	J1
	podendo também reafirmar o ponto de vista inicial com algumas alterações, mudando parcialmente de opinião	J2
	e ainda modificar totalmente o pensamento inicial.	J3

Fonte: a autora (2022)

*Autoanálise da produção textual e Competência Argumentativa.* Em dois momentos, durante a atividade de produção textual, foram realizadas autoavaliações do texto: a primeira logo após finalizar a primeira versão e a segunda ao final da atividade. Dessa forma, tornou-se possível observar as impressões e reflexões de Dália acerca das suas produções, por exemplo, acerca do argumento 2, o qual ela considerou como sendo um ciclo argumentativo completo, devido ao seu comentário na autoanálise (vide Figura 7, primeiro ponto).

Figura 7 - Primeira autoanálise do texto realizada por Dália

AUTOANÁLISE DA ESCRITA ARGUMENTATIVA	
<b>NOME:</b>	
<b>AVALIAÇÃO GERAL</b>	
Pontos a considerar: é possível perceber a presença de um diálogo argumentativo? Os posicionamentos dos dois lados (alcances e limites) se encontram justificados? As justificativas apresentadas são de qualidade (aceitáveis, relevantes e suficientes)? Não esquecer de justificar cada ponto considerado! Sua crítica deve ter fundamento!!	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• somente consegui perceber a presença de um ciclo argumentativo conforme o modelo de Toulmin <math>A \rightarrow CA \rightarrow R</math>. No quinto parágrafo.</li> <li>• Acredito que somente o lado do alcance foi contemplado no texto.</li> <li>• As justificativas não são aceitáveis e relevantes, pois que o critério de suficiência não foi alcançado por não haver citações, mencionando textos.</li> </ul>	
<b>O QUE DEVO MODIFICAR</b>	
Introduzir no texto os limites da utilização da argumentação na educação.	

Fonte: a autora (2022)

Talvez, a partir deste comentário, tenha sido sua intenção construir um ciclo de A-CA-R, entretanto, não se consolidou devido à ausência de alguns elementos, por exemplo, a J1 de contraposição (supostamente o CA) não possui sustentação suficiente para se configurar como CA e, além disso, não há presença de uma R. Podemos analisar este ponto à luz do nível metaestratégico da competência argumentativa, tendo em vista que se relaciona com a consciência da utilização de estratégias para produzir uma argumentação eficaz (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013). Em sua autoanálise do texto, Dália demonstra conhecimento acerca das estratégias de antecipar posições divergentes e dialogar com as perspectivas, mas percebemos certo descompasso entre tal conhecimento e sua devida implementação, bem como na posterior avaliação da estratégia utilizada.

Outra questão relacionada à anterior, é que na autoanálise da produção textual Dália se refere ao ciclo argumentativo como estando em acordo com o modelo de Toulmin (vide Figura 7, primeiro ponto). Trata-se de um equívoco, pois a referência correta seria Leitão, perspectiva teórica amplamente explicada e trabalhada na DAE. Percebe-se, portanto, que Dália apresenta indícios de uma apropriação das perspectivas teóricas sobre argumentação trabalhadas na DAE, mas que ainda não está consolidada, fenômeno que podemos relacionar mais claramente ao nível metacognitivo da competência argumentativa (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013).

Outro ponto elencado por Dália, desta vez mais relacionado ao conteúdo, diz respeito às perspectivas sobre argumentação abordadas no texto. Na sua avaliação, apenas as

potencialidades da utilização desta ferramenta na educação foram contempladas, de modo que ela aponta que precisaria escrever sobre os limites. Tal reflexão, que pode estar relacionada tanto com o nível metacognitivo na competência argumentativa como com o desenvolvimento da faceta docente, implica na percepção da necessidade de aprofundar a dimensão conceitual do texto, algo pertinente, porém não efetivado por ela na segunda versão, conforme já observado na análise anterior e corroborado pelo Quadro 16.

Quadro 16 – Síntese dos indicadores da competência argumentativa de Dália observados nas suas produções textuais, tanto a primeira versão (T1), quanto na versão revisada (T2)

Metaconhecimentos da Competência Argumentativa	Indicadores	Ocorrências no T1			Ocorrências no T2			
		1	2	3	1	2	3	
Metaestratégico ( <i>know-how</i> )	Metacongnitivo ( <i>know-what</i> )	Argumento			1 2 3			
		Contra-argumento						
		Resposta						
		Contrarresposta						
	Negociação de perspectivas	1			1			
Epistemológico ( <i>know-be</i> )		1	2	3	1	2	3	
		Argumento Aceitável	X	X	X	X	X	X
		Argumento Relevante	X	X	–	X	X	–
		Argumento Suficiente				X		

Fonte: a autora (2022)

Por fim, o último comentário da avaliação de Dália diz respeito aos critérios de qualidade observados no texto, o qual ela considera com argumentos aceitáveis e relevantes – coincidindo com nossa análise – mas não suficientes, ao que atribui como justificativa a ausência de citações. No entanto, este último critério de qualidade não se relaciona diretamente com a presença de citações de autores e de referencial teórico, sendo uma ideia incompleta de Dália. A suficiência é indicada pela força das justificativas para manter as bases de um posicionamento, o que envolve uma argumentação robusta, coerente, rica em dados e fontes, e que deixe o menor espaço possível para contra-argumentos (GOVIER, 2010). Neste ponto, vale ressaltar que na segunda versão do texto Dália incluiu algumas fontes e uma citação, algo que ela pondera na segunda autoanálise (vide o ponto 6 na Figura 8), mas diferente de como ela avalia, houve impacto positivo na qualidade do argumento 1 tornando-o suficiente.

Figura 8 - Segunda autoanálise do texto realizada por Dália

AUTOAVALIAÇÃO – ATIVIDADE DA ESCRITA ARGUMENTATIVA	
NOME	
CRITÉRIOS QUE DEVEM SER LEVADOS EM CONSIDERAÇÃO	
1	Evolução na competência para construir os elementos da argumentação com qualidade
2	Evolução na habilidade de estabelecer um diálogo de qualidade entre as diferentes perspectivas apresentadas no texto
3	Capacidade de autoanalisar o próprio texto
4	Capacidade para analisar o texto de outra pessoa
5	Habilidade para revisar o próprio texto a partir das duas análises (autoanálise e análise cruzada)
6	Qualidade na reelaboração do texto
MINHA AUTOAVALIAÇÃO	
<p>1- Acredito que consegui evoluir, na medida do possível, na inclusão de elementos argumentativos.</p> <p>2- OK</p> <p>3- Senti dificuldade em me auto analisar mas, consegui e fiquei feliz que a sugestão da colega do que eu deveria alterar, foi a mesma que eu coloquei.</p> <p>4- Senti dificuldade por não me achar capaz de avaliar a atividade de outra pessoa mas, consegui.</p> <p>5- Foi tranquilo reescrever partindo das duas análises.</p> <p>6- A versão 2, achei mais completa e embasada teoricamente.</p>	

Fonte: a autora (2022)

A partir dos elementos desta primeira autoanálise da produção textual elaborada por Dália, podemos inferir na sua competência argumentativa um bom nível de metachecimento epistemológico. Tal metachecimento se relaciona tanto com suas habilidades para produzir argumentos de boa qualidade ao longo do texto, quanto para realizar esta avaliação da sua própria produção, analisando de forma pertinente estrutura, conteúdo e qualidade (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013).

Sobre a segunda autoanálise do texto (mais diretiva), alguns pontos estão relacionados à escrita do texto em si – conhecimentos metacognitivos e metaestratégicos: construir argumentos, dialogar diferentes perspectivas, modificar o texto a partir das revisões e qualidade (pontos 1, 2, 5 e 6 respectivamente). Nestes pontos, Dália avalia que conseguiu alcançar seus

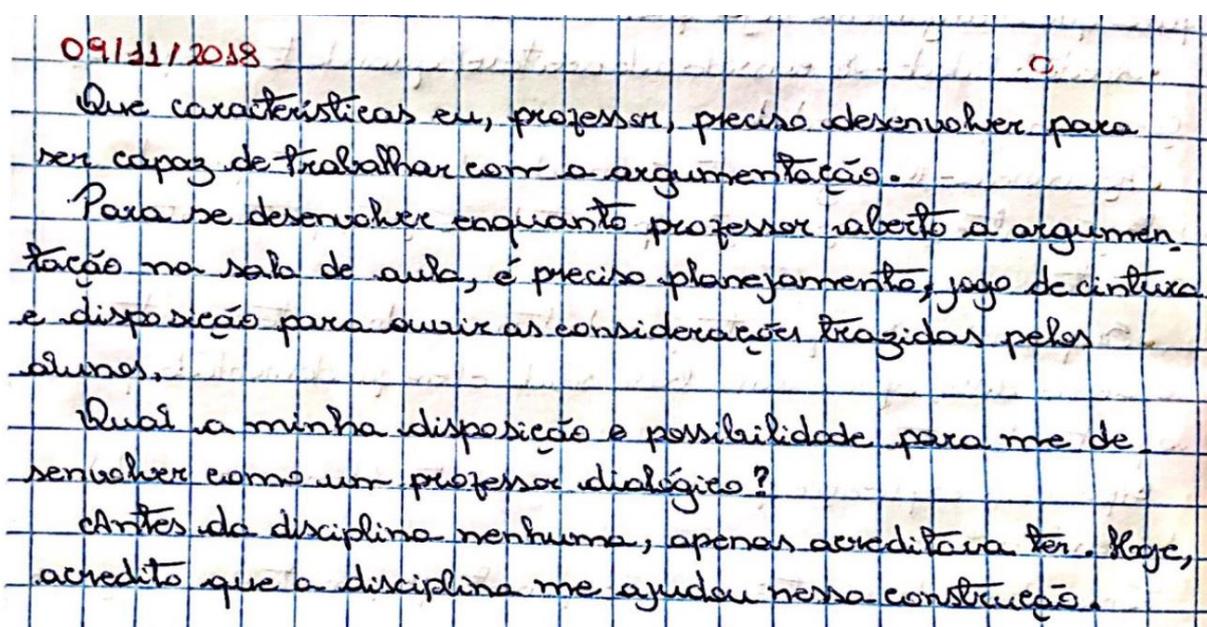
objetivos a partir do produto, muito embora nossa análise mostre que não houve uma evolução significativa entre a primeira e segunda versões, nem na construção dos elementos da argumentação, nem no diálogo entre diferentes perspectivas, apenas na qualidade de um argumento.

Já nos pontos 3 e 4, os quais requerem uma análise sobre a própria capacidade – metaconhecimento epistemológico –, Dália relatou maior dificuldade em se considerar capaz de realizar a tarefa de avaliar os textos, tanto o próprio quanto o de um outro colega, ainda que tenha conseguido realizá-la. Diferente da atividade de escrever um texto dissertativo-argumentativo, que é uma atividade típica de estudante, a avaliação no geral é considerada uma atividade da competência e responsabilidade exclusiva do professor, sendo possível que este fator tenha gerado a dificuldade de Dália para se perceber capaz. Em adição, e justamente pela razão de ser uma tarefa típica do professor, acreditamos que também contribui para o desenvolvimento da sua faceta docente, na medida em que requer não apenas a avaliação, mas a autoavaliação, a qual envolve uma competência metacognitiva em outro nível (MURAD, 2005). Esta habilidade se relaciona fortemente com o metaconhecimento epistemológico, o mais alto grau de complexidade da competência argumentativa (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013) –, pois, além da avaliação do texto em si à luz dos critérios, a autoavaliação implica numa forma de perceber e regular os recursos cognitivos implicados na realização desta tarefa, além de uma reflexão e julgamento sobre o próprio desempenho. Este tipo de avaliação é pouco utilizada e mesmo estimulada entre os estudantes, de forma que a dificuldade de Dália pode estar relacionada com a falta de familiaridade com a tarefa (MURAD, 2005) e com o fato deste metaconhecimento epistemológico ocupar hierarquicamente a mais alta posição no desenvolvimento da competência argumentativa, pois pressupõe certo nível de desenvolvimento dos demais metaconhecimentos (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013). No entanto, experimentar atividades desta natureza pode ser um diferencial para o desenvolvimento não apenas da competência argumentadora, mas também da faceta docente de Dália. Por um lado, devido à estreita relação entre a consciência dos processos cognitivos e a capacidade de controlá-los (VYGOTSKY, 2000), e por outro lado, uma série de evidências correlaciona positivamente o alto nível de competência argumentativa do professor com a qualidade do manejo da argumentação na sala de aula (TENREIRO-VIEIRA, 2004; SIMON *et al.*, 2006; CHOWNING *et al.*, 2012; LOURENÇO, 2013; GUEVARA, 2015).

## 5.7 DIÁRIO DE APRENDIZAGEM: PRODUÇÃO GUIADA 2

Nesta segunda produção guiada no diário de aprendizagem, que aconteceu no dia 09/11/2018, Dália já havia experienciado dois eixos completos da DAE, sendo o primeiro acerca da teoria da argumentação e suas implicações na educação, e o segundo sobre aprender a argumentar, incluindo a identificação, produção e avaliação de argumentos. Dessa forma, já poderíamos esperar neste momento evidências do desenvolvimento da sua faceta docente.

Figura 9 - Produção guiada construída no dia 09/11/2018 no diário de aprendizagem de Dália



Fonte: a autora (2022)

Na primeira pergunta, acerca das características a serem desenvolvidas para trabalhar com argumentação na educação, Dália cita diretamente o planejamento, “jogo de cintura” e disposição para ouvir os alunos. O planejamento novamente está presente, assim como na resposta à primeira produção guiada em seu diário, o que possivelmente indica a importância com que Dália considera esta ação vinculada ao princípio do Propósito. Também podemos relacionar a este princípio, o qual para Alexander (2006) é de extrema importância para ancorar o Ensino Dialógico, o que Dália denomina “jogo de cintura”, uma expressão coloquial que significa ser maleável, ter flexibilidade e se adaptar facilmente às mais diversas situações. Esta característica se relaciona ao princípio do Propósito, na medida em que o professor que se propõe a trabalhar com o diálogo e com o discurso argumentativo precisa se planejar e ser flexível neste planejamento, para, diante dos possíveis cenários, recursos e estudantes, construir

os caminhos para o alcance dos objetivos educacionais. Por outro lado, também é possível relacionar o “jogo de cintura” ao princípio da Reciprocidade, justamente pela necessidade de ser flexível para conseguir dialogar, escutar, compartilhar e considerar as ideias e perspectivas dos estudantes, o que coincide com o último ponto elencado por Dália como “disposição para ouvir as considerações trazidas pelos alunos”. Neste ponto, podemos identificar também uma relação com o princípio da Solidariedade, na medida em que prevê a expressão livre de ideias no espaço da sala de aula (ALEXANDER, 2006).

Ainda na primeira pergunta, Dália inicia sua resposta com “para se desenvolver enquanto professor aberto à argumentação na sala de aula (...)”, trazendo uma releitura da questão proposta. Nesta reconstrução, ela escolhe a expressão “aberto à argumentação”, a qual se destaca por também se relacionar com princípios do Ensino Dialógico, em especial o da Coletividade – pois o discurso argumentativo se constrói na presença de pelo menos duas vozes distintas – e o princípio da Reciprocidade – já que é necessário que tais vozes se escutem e dialoguem entre si.

Tal qual ocorreu na primeira produção guiada, Dália não justifica suas escolhas, nem especifica na sua resposta como compreende a relação de tais características com o trabalho pedagógico com argumentação. Possivelmente, este fato está mais relacionado à forma como a pergunta foi construída, a qual não solicita justificativas, do que ao desconhecimento inferido anteriormente, tendo em vista que não apenas Dália responde agora de forma mais completa, como na data em que foi escrito este texto ela já havia cursado pelo menos dois terços da DAE. Ademais, partindo desta mesma reflexão acerca do formato das perguntas, percebemos que, nesta produção, Dália não formulou argumentos em nenhuma das respostas, tendo apresentado apenas pontos de vista.

Quanto à segunda pergunta, Dália responde comparando-se antes e durante<sup>9</sup> a DAE, fazendo um contraponto entre “não tinha nenhuma, apenas acreditava ter” e “hoje acredito que a disciplina me ajudou nessa construção”. Ela não especifica, mas é provável que esteja se referindo à disposição e/ou possibilidade para se desenvolver como professor dialógico, conforme coloca a pergunta. Apesar de as afirmativas serem separadas por um ponto final, percebemos entre elas a conexão através da relação de contraponto entre os dois posicionamentos, os quais estão orientados para conclusões contrárias (SCHIFFRIN, 1987), como diferentes vozes interpelando sua construção. Entretanto, o que mais se destaca neste

---

<sup>9</sup> Apesar de Dália utilizar o termo “após”, consideramos que se refere ao momento atual, durante a DAE, tendo em vista que na data em que foi escrito este texto o componente curricular não havia sido finalizado.

texto é a diferença de percepção entre os dois momentos, sendo que no primeiro ela "acreditava ter" – trazendo o sentido de uma habilidade já consolidada a qual ela possui – e no segundo momento já apresenta um sentido de “construção”, algo que pode ser constantemente aprimorado. Este fato pode se relacionar, primeiramente, com uma maior consciência de si – das próprias habilidades, conhecimentos e comportamentos, possivelmente propiciada pelo desenvolvimento das suas competências argumentativa e docente (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013).

Em segundo lugar, de fato, este sentido de construção é amplamente explorado na DAE e imprescindível na perspectiva do Ensino Dialógico. Como corrobora Alexander (2006), o desafio de manter um diálogo de qualidade na sala de aula se traduz na necessidade de o professor trabalhar constantemente para aprimorá-lo em diversos contextos. Dessa forma, podemos elencar ao menos três princípios nos quais a ideia de construção é explícita: a Coletividade, considerando que a aprendizagem é construída de forma cooperativa entre professores e estudantes; a Solidariedade, na questão do auxílio mútuo para construir compreensões e conhecimento; e na Cumulatividade, considerando que aprendizagens significativas se constroem e se ancoram nos conhecimentos e experiências dos próprios estudantes entre si e dos professores.

Finalmente, quando Dália reflete em “a disciplina me ajudou nessa construção”, compreendemos que pode estar se referindo a três possibilidades: 1) na tomada de consciência de que realmente não tinha as habilidades que acreditava ter, o que exige um movimento metacognitivo; 2) no conhecimento de que tais habilidades do professor são construída; ou 3) na percepção do desenvolvimento dessas habilidades em si, o que também envolve a metacognição, isto é, sua a consciência da formação de sua competência docente. Especificamente em relação aos referidos movimentos metacognitivos, ambos podem se relacionar à autoconscientização, também motivada pelo próprio gênero diário, dentro do qual este texto foi produzido. O diário de aprendizagem funciona como um mediador que permite ao seu escritor, diante da reconstrução escrita das suas percepções e ações, um distanciamento e organização do pensamento necessários à formação da consciência de si (HILA, 2008; MARTINS, 2004), sendo, por esta razão, uma ferramenta amplamente utilizada na formação de professores (MARTÍN; PORLÁN, 1997; RIBEIRO, 2003). Além disso, conforme já mencionado, o desenvolvimento metacognitivo mantém uma estreita relação com as competências argumentativa e docente, na medida em que envolvem habilidades de segunda ordem e metaconhecimentos, isto é, o pensamento sobre o pensamento e o conhecimento sobre o conhecimento (KUHN, 1999).

## 5.8 MEDIAÇÃO DA ESTRATÉGIA DIDÁTICA ARGUMENTATIVA

Esta atividade, que equivaleu à segunda avaliação na DAE, requereu dos estudantes a elaboração de um planejamento de atividade potencialmente argumentativa para ser realmente colocado em prática. O principal objetivo desta atividade foi que os estudantes da DAE pudessem se apropriar do papel de docente que trabalha com argumentação e do processo necessário para planejar, implementar e avaliar uma situação didática específica. Dessa forma, o relatório construído pelo grupo conteve todas as referidas etapas – desde o desenho do planejamento, até o relato desta implementação e as reflexões acerca do sucesso da atividade, em função da presença e manejo da argumentação com os participantes. O grupo de Dália, composto por mais 4 integrantes, participou dos momentos específicos para este planejamento em sala de aula, sob a supervisão da professora da DAE, e realizou a atividade com uma turma de 18 crianças do 4º ano do Ensino Fundamental. Realizaremos a análise do planejamento e da implementação, através do relato do grupo e da transcrição da aula<sup>10</sup> presentes no relatório entregue à professora da disciplina.

---

<sup>10</sup> Conforme já mencionado no método, a gravação e transcrição desta atividade foi realizada pelo próprio grupo, como estratégia para reflexão da prática, em acordo com os objetivos desta atividade da DAE.

Figura 10 - Imagem da parte do relatório do grupo de Dália referente ao planejamento da atividade potencialmente argumentativa

**DESCRIÇÃO DETALHADA DA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA ARGUMENTATIVA**

**1º momento:** Faremos uma breve explicação e conversa com os alunos sobre os tipos de brincadeiras de rua e de jogos eletrônicos. Utilizaremos slides com imagens de algumas brincadeiras. Ouviremos a contribuição dos alunos e faremos alguns questionamentos:

- Quais brincadeiras fazem parte do dia a dia de vocês?
- Vocês gostam mais de jogos eletrônicos ou brincadeiras de rua?
- Vocês aprendem alguma coisa com essas brincadeiras?

**2º momento:** Explicaremos aos alunos que faremos um debate, onde a turma será dividida em dois grupos. Cada grupo defenderá seu ponto de vista e responderão as perguntas norteadoras. Um grupo defenderá que a melhor brincadeira para o aprendizado é a de rua, e outro grupo defenderá que a melhor brincadeira para o aprendizado é a de jogos eletrônicos. Antes de iniciar o debate os alunos terão cinco minutos para organizarem suas ideias.

**3º momento:** Produção do debate. As perguntas norteadoras que conduzirão o debate serão:

- Qual tipo de brincadeira leva as crianças a aprenderem?
- O que elas aprendem com essas brincadeiras?

Cada grupo defenderá seu ponto de vista, os tempos serão:

- 1º defensor das brincadeiras de rua (3 min)
- 2º defensor dos jogos eletrônicos (3 min)

Logo após ouvirem a exposição dos grupos, cada grupo terá que expor os pontos negativos do grupo oposto.

- 1º Apontar os pontos negativos das brincadeiras de rua (3 min)
- 2º Apontar os pontos negativos dos jogos eletrônicos (3 min)

**4º momento:** Reflexão junto aos alunos sobre os argumentos que foram utilizados e qual brincadeira é “melhor” para o aprendizado. Chegaremos ao consenso da decisão final.

OBS: No total a atividade terá duração de 1h30m.

Legenda: marcado em amarelo: destaque das atividades, recursos e ações discursivas analisadas; Sublinhado à mão livre e exclamação: grifo realizado pela professora da DAE na correção do relatório.

Fonte: a autora (2022)

### 5.8.1 Análise do planejamento da atividade potencialmente argumentativa

Quanto ao planejamento do grupo de Dália, este está estruturado em quatro momentos distintos e integrados, apresentando potencial para fazer emergir a argumentação. Analisamos todas as atividades, recursos e ações discursivas planejados pelo grupo, nas quais foi possível identificar ampla presença dos princípios do Ensino Dialógico e das Ações discursivas do

professor para emergência e manutenção da argumentação, os indicadores do desenvolvimento da faceta docente. Para facilitar a visualização, estão ressaltados na Figura 10 acima, os elementos analisados do planejamento, os quais foram detalhados nos Quadros 17 e 18 mais adiante, que, respectivamente, relacionam as informações construídas pelo grupo de Dália com os Princípios do Ensino Dialógico e com as Ações discursivas do professor nos três planos. Vale ressaltar que, apesar de apresentarmos Tabelas distintas, as análises se sobrepõem, pois, um mesmo aspecto do planejamento pode indicar, simultaneamente, uma ação discursiva, em um ou mais planos, e um ou mais princípios do ensino dialógico.

Quadro 17 – Relação entre os princípios do Ensino Dialógico e as atividades e recursos pedagógicos planejados pela equipe de Dália para realizar a atividade potencialmente argumentativa

		Princípios do Ensino Dialógico				
Momento	Atividades Planejadas	COL	REC	SOL	CUM	PRO
1	Explicar brevemente o tema					
	Conversar com os alunos sobre o tema					
	Ouvir as contribuições dos alunos					
	Questionar os alunos sobre a vivência com o tema					
2	Explicar a atividade do debate					
4	Refletir com os alunos sobre os argumentos e sobre o tema					
	Chegar ao consenso					
Recursos Planejados						
1	Slides com imagens relativas ao tema					
3	Debate					

Legenda: COL – coletividade; REC – reciprocidade; SOL – solidariedade; CUM – cumulatividade; PRO – propósito; cor cinza: indicação de que atende ao respectivo princípio.

Fonte: a autora (2022)

Nesta atividade, a ideia do grupo foi trazer para debate a relação entre aprendizagem e dois tipos distintos de brincadeiras, denominadas de rua ou com jogos eletrônicos. A escolha pelo tema ocorreu, conforme esclarecido no relatório, pelo potencial interesse que geraria nas crianças devido à presença em seu cotidiano. Para apresentar este tema à turma, principal objetivo do primeiro momento da atividade, o grupo planejou atividades predominantemente

discursivas, como explicar, conversar, questionar e ouvir os alunos, bem como a utilização do recurso *slide* contendo imagens relacionadas ao tema. Tais atividades podem ser reconhecidas como parte do repertório denominado 'falas para o ensino', proposto por Alexander (2006), especialmente dos tipos **exposição**, que implica em fornecer informações, e **diálogo**, que consiste em construir um conhecimento comum através do compartilhamento, discussão e questionamentos. Dessa forma, as atividades de conversar com os alunos, ouvi-los e questioná-los sobre suas vivências atendem a todos os princípios do Ensino Dialógico, considerando que possibilitam a aprendizagem cooperativa, o diálogo, o auxílio mútuo e a ancoragem de conhecimentos entre professores e estudantes, bem como o alcance dos objetivos pedagógicos. Segundo este autor, no contexto específico da fala da sala de aula, na qual os significados do conhecimento são predominantemente transmitidos e examinados, o diálogo se torna não apenas um aspecto da aprendizagem, mas uma das suas ferramentas mais essenciais. Nesta construção dialógica, os três questionamentos elaborados pelo grupo para este primeiro momento podem desempenhar um papel fundamental por indicarem ações discursivas para fazer emergir a argumentação. Sua presença implica em potenciais efeitos nos três planos: 1) pragmático, podendo criar possibilidades de discordância e explicitar divergências de posicionamento; 2) argumentativo, através do estímulo à formulação de posicionamentos e 3) epistêmico, abrindo espaço para legitimar os conhecimentos trazidos pelos estudantes (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Levando em consideração o exposto acima, a atividade de explicar brevemente o tema apenas atende ao princípio do Propósito, por exercer seu papel em acordo com os objetivos da atividade proposta, embora “não ofereça os tipos de desafio cognitivo característicos do ensino dialógico” (ALEXANDER, 2006, p. 31). Quanto ao recurso dos *slides* com imagens, apesar de ter o potencial de deflagrar um rico diálogo entre as crianças, também está sendo utilizado com função explicativa, tal como é referido no planejamento, e, portanto, atende apenas ao princípio do propósito. Entretanto, ambos podem ser considerados também como ações discursivas no plano epistêmico, pois apresentam informações sobre o tema que carregam o potencial de posteriormente se tornarem premissas para a argumentação dos estudantes (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Quadro 18 – Ações discursivas do professor que aparecem no planejamento da atividade elaborada pelo grupo de Dália e seus potenciais efeitos nos planos pragmático, argumentativo e epistêmico

Ações discursivas planejadas	Potenciais efeitos		
	Plano Pragmático	Plano Argumentativo	Plano Epistêmico
“Faremos uma breve explicação e conversa com os alunos sobre os tipos de brincadeiras de rua e jogos eletrônicos”	–	–	Oferece potenciais premissas para argumentação dos estudantes
"Faremos alguns questionamentos: quais brincadeiras fazem parte do dia a dia de vocês? Vocês gostam mais de jogos eletrônicos ou brincadeiras de rua? Vocês aprendem alguma coisa com essas brincadeiras?"	Cria possibilidades de discordância e explicita divergências entre os posicionamentos dos estudantes	Estimula a elaboração de posicionamentos	Abre espaço para legitimar os conhecimentos e posicionamentos dos estudantes
“Explicaremos aos alunos que faremos um debate, onde a turma será dividida em dois grupos, cada grupo defenderá seu ponto de vista e responderão às perguntas norteadoras”	Explicita as divergências entre os posicionamentos e prioriza o debate como meio para resolver divergências	Estimula a implementação do discurso argumentativo	Abre espaço para legitimar os conhecimentos e posicionamentos dos estudantes
“As perguntas norteadoras que conduzirão o debate serão: qual tipo de brincadeira leva as crianças a aprenderem? O que elas aprendem com essas brincadeiras?”	Cria possibilidades de discordância e explicita divergências entre os posicionamentos dos estudantes	Estimula a elaboração de posicionamentos	Abre espaço para legitimar os conhecimentos e posicionamentos dos estudantes
“Reflexão junto aos alunos sobre os argumentos que foram utilizados e qual brincadeira é 'melhor' para o aprendizado”	Cria possibilidades de discordância e explicita divergências entre os posicionamentos dos estudantes	Estimula a implementação e formula o discurso argumentativo	Abre espaço para legitimar os conhecimentos e posicionamentos dos estudantes
"Chegaremos ao consenso da decisão final”	Estabelece o consenso como meta coletiva	Estimula a implementação e formula o discurso argumentativo	Abre espaço para legitimar os conhecimentos e posicionamentos dos estudantes

Fonte: a autora (2022)

A explicação da atividade do debate, que compõe o segundo momento do planejamento, novamente apenas desempenha sua função objetiva, ainda que seja bastante importante para contextualizar as crianças sobre o passo a passo da atividade e como se portar, pois, o debate na sala de aula tende a não ser um gênero tão presente nas escolas. R. Ribeiro (2009) corrobora a importância desta instrução, ao afirmar que é necessário explanar para as crianças as características do gênero debate, de modo que consigam desenvolver de forma adequada as

habilidades exigidas por esta atividade. E por esta razão, podemos considerar esta explicação da atividade como uma ação discursiva com potenciais implicações nos três planos: no pragmático, ao explicitar os posicionamentos divergentes a serem defendidos e apresentar o debate como meio para resolvê-los; no argumentativo, ao incentivar a defesa de pontos de vista durante o debate; e no epistêmico, novamente legitimando a formulação de argumentos pelos alunos (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Em relação ao debate, a escolha deste recurso não foi justificada pelo grupo, muito embora possivelmente foi escolhido por ser um gênero predominantemente argumentativo. Como corroboram Dolz e Schneuwly (2004), o debate em sala de aula é um gênero oral que consiste numa discussão sobre um tema controverso, na qual os diversos participantes se posicionam, tentam modificar as opiniões uns dos outros e ajustam suas próprias perspectivas, visando a construção de uma resposta comum para a questão inicial. Quanto à forma como o debate na sala de aula foi desenhado no planejamento, identificamos que este se aproxima do debate de opinião de fundo controverso descrito pelos autores, cuja prerrogativa é influenciar a posição do outro por meio do confronto de ideias (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004), além de ser organizado por regras específicas de funcionamento, por exemplo: os turnos de fala, tempos pré-definidos, função de cada grupo, o respeito à fala do outro, desta forma, compondo um debate regrado.

Assim, este debate proposto possui as seguintes características: 1) divisão da turma em dois grupos para defesa de PVs diferentes - brincadeiras de rua são melhores para o aprendizado *versus* jogos eletrônicos são melhores para o aprendizado; 2) perguntas norteadoras para orientar a reflexão e a fala dos grupos; 3) tempos cronometrados para organização das ideias e dos turnos de fala; 4) cada grupo deve ouvir a exposição do outro e, em seguida, expor os pontos negativos do outro. Em relação à primeira característica, o fato de toda a turma poder se engajar na atividade, seja defendendo um ou outro PV, vai ao encontro dos princípios do Ensino Dialógico, na medida em que possibilita a aprendizagem coletiva, colaborativa e recíproca. Ademais, as perguntas norteadoras e a forma como o tema foi transformado em controvérsia têm o potencial para levar os estudantes ao funcionamento argumentativo e, conseqüentemente, metacognitivo. Dessa forma, tais perguntas se configuram como ações discursivas que podem impactar no plano pragmático, pois possibilitam e explicitam a divergência de opiniões; no plano argumentativo, impactam estimulando a construção de posicionamentos; e no plano epistêmico, novamente oportunizando a legitimação dos conhecimentos trazidos pelas crianças (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Acerca das regras de tempo e turnos de fala mencionadas no item 3, além de buscar garantir o espaço de escuta dos argumentos de cada grupo, tal organização e mediação podem também auxiliar na organização interna do pensamento pelas crianças (VYGOTSKY, 2000). Finalmente, em relação às características elencadas no ponto 4, o fato do grupo de Dália haver colocado ‘ouvir o outro’ como parte do conjunto de regras do debate é bastante significativo, pois busca garantir a presença do diálogo, imprescindível tanto para o debate, quanto para os princípios do Ensino Dialógico.

Entretanto, ainda sobre o ponto 4, vale comentar acerca de duas questões: a escolha pelo termo “exposição”, em relação às falas dos grupos, bem como a regra de expor os pontos negativos do outro grupo. Quanto à primeira questão, identificamos no planejamento a presença de expressões que podem ser consideradas conflitantes, como “defender o ponto de vista” e “expor” ou “exposição dos grupos”, pois, enquanto a primeira forma de referir implica na justificação dos posicionamentos, funcionamento predominantemente argumentativo; de forma distinta, a exposição de ideias pode levar o grupo apenas a apresentar opiniões não fundamentadas e, conseqüentemente, não fazer emergir a argumentação ou o debate. Enquanto a defesa de PVs se aproxima do que é proposto no Ensino Dialógico, a mera exposição de ideias se afasta dele, porque é monológica e, portanto, inibe o diálogo (ALEXANDER, 2006).

No que toca à exposição dos pontos negativos do outro grupo, além da ressalva sobre a “exposição” referida acima, cabe a reflexão acerca dos possíveis impactos desta regra no *funcionamento cognitivo-discursivo*, para utilizar o termo empregado por Leitão (2012), dos participantes. Segundo Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), crianças dos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental podem apresentar maior dificuldade para organizar argumentos e para negociar perspectivas diante de posicionamentos divergentes. Diante disso, uma atividade que coloca os participantes na posição de apontar os aspectos negativos do oponente pode criar uma atmosfera de competitividade e até mesmo de hostilidade entre os grupos, o que facilmente leva, por exemplo, à inibição para falar ou ao medo de dar a resposta errada (ALEXANDER, 2006). Além disso, contribui com a dificuldade já existente para negociar as próprias opiniões com os demais colegas, culminando também num prejuízo do diálogo e do debate propriamente dito. Por outro lado, a intenção do grupo ao formular esta regra pode ter sido no sentido de auxiliar as crianças a sair do próprio PV para refletir acerca do posicionamento do outro grupo, como um caminho para analisar os limites do posicionamento divergente. Nesta perspectiva, tal regra tem potencial para desenvolver o diálogo entre os grupos, a depender da forma como for mediada pelo grupo de Dália, especialmente através do emprego de ações discursivas no plano

pragmático, para fazer emergir a argumentação sem perder de vista os objetivos pedagógicos da atividade (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Portanto, é imprescindível construir e mediar um espaço de debate que preconize a reflexão, a escuta e o diálogo, sobretudo para esta faixa etária, para possibilitar às crianças a experimentação de formas mais complexas de funcionamento discursivo e cognitivo, de modo a aprimorar suas habilidades. Diante dos possíveis efeitos negativos relacionados à participação em debates pedagógicos, é necessário colocar atenção especial ao desenho do debate proposto - ou de qualquer prática argumentativa na sala de aula - e ao manejo da atividade pelo professor, de modo que seja apropriado para o público-alvo, de fato contribua com o desenvolvimento do pensamento reflexivo e com uma aprendizagem significativa e crítica (LEITÃO, 2012).

Finalmente, chegando ao quarto e último momento do planejamento do grupo de Dália, as atividades propostas são de "refletir junto aos alunos sobre os argumentos e sobre o tema" e de "chegar ao consenso". Sobre o primeiro ponto, a proposição de um momento de reflexão construído coletivamente após o debate atende a todos os princípios do Ensino Dialógico, considerando que implica na cooperação, na expressão mais livre, no diálogo e consideração genuína de perspectivas diferentes – já que não haveria mais a tarefa de defender uma posição específica, possibilitando a revisão de posicionamentos e uma aprendizagem mais crítica sobre o tema. Podemos, portanto, considerá-la uma ação discursiva do professor com possíveis impactos nos três planos (DE CHIARO; LEITÃO, 2005), conforme ilustra o Quadro 18.

A respeito do consenso, buscar esta meta tem potencial para gerar uma negociação de perspectivas e, conseqüentemente, o diálogo argumentativo, configurando-se como uma ação discursiva, principalmente pragmática e argumentativa (DE CHIARO; LEITÃO, 2005). Entretanto, a depender da forma como for proposto à turma pelos mediadores, também pode implicar em repercussões negativas sobre os participantes. Pela forma como o grupo colocou no planejamento, "chegaremos ao consenso da decisão final", o foco parece recair mais no resultado, em obter uma única resposta consensual, do que no processo propriamente dito de argumentar, visando a aderência dos participantes a um mesmo posicionamento. Esta forma de propor o consenso para as crianças, semelhante ao debate deliberativo, com foco no resultado em detrimento do processo, pode acirrar a competitividade, por um lado, e minar o diálogo, por outro, de modo que se afastaria dos princípios da Reciprocidade, da Solidariedade e da Coletividade, já que pode comprometer a escuta, o compartilhamento, o auxílio mútuo e a aprendizagem cooperativa.

Considerando toda a análise deste planejamento, é possível tecer algumas considerações em relação aos metaconhecimentos da competência argumentativa potencialmente fomentados

por esta atividade aos alunos participantes. Observamos um enfoque no desenvolvimento do conhecimento metacognitivo, considerado o mais elementar da competência argumentativa, pois a atividade planejada envolve prioritariamente a consciência sobre o próprio conhecimento e a reflexão sobre seus fundamentos para construção de posicionamentos justificados, isto é, argumentos (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013). Levando em conta o contexto de implementação desta atividade pontual, com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, as quais possivelmente não têm contato sistemático com atividades argumentativas na sala de aula, o grupo propõe um caminho interessante para trabalhar a partir das bases da competência argumentativa desses estudantes.

Passaremos adiante às análises da implementação deste planejamento, retomando as reflexões construídas a partir do que o grupo de Dália de fato realizou com os participantes na sala de aula.

### 5.8.2 Análise da implementação da atividade potencialmente argumentativa

Nesta seção será feita a análise da implementação da atividade potencialmente argumentativa.

#### 5.8.2.1 Momento 1

Conforme já mencionado, o grupo de Dália foi o responsável pela gravação e transcrição desta atividade junto às crianças. Dessa forma, a transcrição apresentada no relatório se inicia apenas no momento imediatamente anterior ao debate, quando os participantes estão prestes a defender seus posicionamentos. A parte inicial do planejamento, momento 1, de contextualização sobre o tema, não aparece na transcrição e, portanto, não pôde ser analisada. Apenas foi possível fazer algumas inferências a partir das informações contidas no tópico “relato da experiência prática” presente no relatório do grupo, como, por exemplo, o fato de que a turma era composta por 18 crianças do 4º ano (idades entre 8 e 10 anos) e que a atividade foi conduzida no auditório da escola, devido à utilização do projetor. Ao mencionar esta questão, o grupo pontua que “**passou para os alunos** um *slide* com fotos de brincadeiras de rua e jogos eletrônicos. Esse *slide* foi disponibilizado como um **apoio visual** para que fosse gerado neles um sentimento de pertencimento às atividades ali vistas e a partir dessa visualização já fossem pensando e **associando as imagens com as práticas diárias**”. Portanto, o recurso das imagens de fato não foi utilizado como deflagrador de um diálogo sobre as brincadeiras, mas

realmente como ferramenta para visualização durante a exposição, e de ancoragem do tema proposto com os conhecimentos prévios das crianças, atendendo assim aos princípios do Propósito e da Cumulatividade. Ainda assim, este recurso poderia exercer seu potencial de ação discursiva epistêmica levantado no planejamento, oferecendo informações para a construção argumentativa dos alunos (DE CHIARO; LEITÃO, 2005), entretanto a falta de acesso às transcrições deste momento torna inviável a realização desta correlação.

Em seguida<sup>11</sup>, após o momento expositivo com os *slides*, o grupo de Dália relata que “perguntaram às crianças qual dos dois elas preferiram e eles **votaram levantando a mão**”. Em comparação ao planejamento, o grupo havia se proposto a questionar as crianças sobre sua vivência com o tema e dentre as perguntas elencadas, questionar a respeito das preferências individuais por um ou outro tipo de brincadeira. A forma como ocorreu este momento parece ter se resumido, entretanto, à realização de uma votação a partir das preferências individuais para a divisão dos grupos para o debate. Esta ação silenciou o diálogo possível, já que os alunos apenas precisaram levantar as mãos para se posicionar, não sendo solicitadas justificativas ou confrontadas as perspectivas divergentes, ações discursivas que poderiam fazer emergir a argumentação (DE CHIARO; LEITÃO, 2005), especialmente a partir dos questionamentos elaborados no planejamento, os quais não são sequer mencionados. Esta decisão tomada pelo grupo, portanto, relaciona-se ao princípio do Propósito por atender aos objetivos pedagógicos da atividade, contudo se afasta dos demais princípios do Ensino Dialógico, justamente por não valorizar a troca, a argumentação, a escuta e a aprendizagem colaborativa.

---

<sup>11</sup> Ao longo do relato da experiência prática, o grupo não menciona nada a respeito da realização da conversa e da escuta das contribuições das crianças que aparecem no planejamento. Este fato nos leva a questionar sua ocorrência, no entanto, diante da ausência da transcrição deste momento, consideramos que não há informações suficientes para confirmar esta divergência.

Tabela 4 – Relação entre os princípios do Ensino Dialógico e as ações e recursos elaborados pela equipe de Dália, comparando o planejamento e a implementação do momento 1

Momento	PLANEJAMENTO	Princípios do Ensino Dialógico					IMPLEMENTAÇÃO
		Atividades	C O L	R E C	S O L	C U M	
1	Explicar brevemente o tema					I	Explicar brevemente o tema
	Conversar com os alunos sobre o tema						*faltam dados*
	Ouvir as contribuições dos alunos						*faltam dados*
	Questionar os alunos sobre a vivência com o tema					I	Realizar uma votação a partir da preferência de cada aluno
	<b>Recursos</b>						<b>Recursos</b>
1	<i>Slides</i> com imagens relativas ao tema					I I	<i>Slides</i> com imagens relativas ao tema

Legenda: COL – coletividade; REC – reciprocidade; SOL – solidariedade; CUM – cumulatividade; PRO – propósito; Cor cinza - referente ao planejamento; I - referente à implementação.

Fonte: a autora (2022)

Portanto, em relação ao momento 1 da implementação, não há dados suficientes para observar as ações discursivas efetivamente realizadas. Já em relação aos indicadores do Ensino Dialógico, construímos algumas hipóteses a partir do relato e podemos visualizar na Tabela 4 acima a correspondência entre as ações e recursos planejados e supostamente implementados, além da correspondência com seus princípios. Para leitura da Tabela, a cor cinza marca os princípios contemplados no planejamento e os signos I marcam os princípios contemplados na implementação da atividade.

#### 5.8.2.2 Momento 2

Este momento, de acordo com o planejamento, seria destinado à explicação da atividade do debate e à preparação interna dos grupos debatedores. Igualmente, não há transcrição disponível, mas algumas informações foram descritas no relato da atividade. Sobre este momento, o grupo relata: “após divididos os grupos, explicamos nossa proposta, de que eles teriam de defender cada um a sua brincadeira escolhida (jogos eletrônicos *versus* brincadeira de rua) e pedimos que conversassem entre si a fim de juntar argumentos para defenderem.

Demos a eles um total de 20 minutos para que conversassem e durante esse tempo, ficamos percorrendo a sala no intuito de sanar possíveis dúvidas e/ou nortear a discussão interna do grupo para que a conversação não parasse”. Sobre o primeiro trecho sublinhado, ressaltamos que, neste momento da prática, a instrução fornecida pelo grupo aos alunos foi para que defendessem uma brincadeira, a qual fomenta a construção de argumentos e o diálogo, em contraste com a “exposição” presente em partes do planejamento, conforme apontado anteriormente. Para construir a situação de argumentação planejada, especialmente após a realização de uma votação, a escolha desses termos usados nas instruções pode ter sido fundamental, pois criou condições mais favoráveis para a emergência da argumentação, tendo em vista que se constituem como ações discursivas do tipo pragmáticas, explicitando as posições divergentes a serem dialogadas, mas também do tipo argumentativa, pois estimula a construção de justificativas e a preparação de argumentos (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Além disso, cabe uma reflexão acerca do tema proposto, o qual no planejamento foi construído relacionando as brincadeiras com a aprendizagem na pergunta controversa “qual brincadeira é melhor para o aprendizado?”. Entretanto, o relato e a transcrição indicam que, no momento da implementação, este tema foi resumido à duas questões: “qual brincadeira é a melhor?” e “o que se aprende com esta brincadeira?”. Esta alteração do tema proposto simplifica o diálogo de ideias e restringe o debate, porque deixa de existir a controvérsia da relação entre brincadeira e aprendizagem, presente na primeira pergunta planejada pelo grupo. Este fato pôde impactar diretamente na debatibilidade do tema e na qualidade do debate, pois sugere a construção apenas de pontos de vista e não argumentos, implica no risco deste ficar polarizado e restrito às opiniões e preferências pessoais das crianças. Diante deste contexto, para que o grupo de Dália alcançasse seus objetivos, poderia precisar ter uma postura mais atuante em suas ações discursivas, de modo a incentivar nas crianças as operações da argumentação, bem como instituir o diálogo e a negociação como formas de resolver as divergências (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Acerca do tempo de preparação também sublinhado no relato acima, o planejamento previu apenas 5 minutos para a organização das ideias em grupo para o debate, enquanto na implementação foram disponibilizados 20 minutos para esta atividade. Esta alteração do planejamento, que possibilitou maior tempo de diálogo intragrupos e de interação com as mediadoras, possivelmente se desencadeou a partir da sensibilidade dessas em perceber a necessidade das crianças e da disponibilidade para flexibilizar a atividade, algo imprescindível para o trabalho com argumentação na sala de aula. Foi uma decisão que pôde ter contribuído tanto para estimular a argumentação nos pequenos grupos, como também para construir a

compreensão acerca das regras e funcionamento do debate, especialmente pelo acompanhamento prestado, conforme mencionado. Este desenho de trabalho em pequenos grupos, de acordo com Alexander (2006), tem o potencial de favorecer a escuta, participação e o respeito, bem como a construção coletiva ancorada nas contribuições das próprias crianças. Além disso, o acompanhamento sistemático desempenhado pelas mediadoras pôde contribuir para a organização das ideias e construção de raciocínios mais coerentes. Isto se dá na medida em que, conforme relatado por elas, o papel desempenhado girou em torno de sanar dúvidas, nortear a discussão interna e encorajar o diálogo, atitudes que podem estar permeadas por ações discursivas, além de serem consideradas como indicadores do Ensino Dialógico e relacionadas com todos os seus princípios (ALEXANDER, 2006).

Assim sendo, sobre este momento 2 da implementação, pouco é possível afirmar sobre a implementação das ações discursivas, novamente pela ausência das transcrições. A ação planejada que parece ter se efetivado aqui, conforme o relato, envolve a explicação sobre a atividade do debate, porém, é uma inferência, já que a transcrição deste trecho também não foi realizada pelo grupo. Já na correspondência com os princípios do Ensino Dialógico, podemos visualizar na Tabela 5 abaixo a comparação entre as ações planejadas e possivelmente efetivadas:

Tabela 5 – Relação entre os princípios do Ensino Dialógico e as ações e recursos elaborados pela equipe de Dália, comparando o planejamento e a implementação do momento 2

Momento	PLANEJAMENTO	Princípios do Ensino Dialógico					IMPLEMENTAÇÃO
		Atividades	C O L	R E C	S O L	C U M	
2	Explicar a atividade do debate					I	Explicar a atividade do debate
		I	I	I	I	I	Percorrer os grupos para sanar dúvidas e nortear a discussão

Legenda: COL – coletividade; REC – reciprocidade; SOL – solidariedade; CUM – cumulatividade; PRO – propósito; Cor cinza - referente ao planejamento; I - referente à implementação.

Fonte: a autora (2022)

### 5.8.2.3 Momento 3

Após este momento de preparação, o grupo de Dália arranjou a sala para o debate e, conforme o relato, “organizamos as cadeiras de forma que os alunos ficassem um grupo de frente para o outro”. Este rearranjo do leiaute da sala é fundamental, de acordo com Alexander

(2006), para facilitar o engajamento dos estudantes no desenvolvimento de quaisquer atividades e pode ser considerado como um indicador do Ensino Dialógico. Neste caso em específico, organizar as crianças frente a frente favorece a atividade do debate, na qual o confronto de ideias é central, assim como considerar e escutar a fala do outro. Dessa forma, podemos observar a relação entre o recurso *leiaute da sala* com pelo menos quatro princípios do Ensino Dialógico: Coletividade, Reciprocidade, Solidariedade e Propósito, pois permite o desenvolvimento da atividade e alcance dos objetivos promovendo o diálogo, a construção coletiva e solidária.

Quadro 19 - Excertos que ilustram as instruções fornecidas pelas mediadoras da atividade potencialmente argumentativa no momento da sua implementação (falas extraídas da transcrição realizada pelo grupo)

Turno	Transcrição realizada pelo grupo de Dália
T1-PB	Ah, e outra coisa! Quando, quando esse grupo tiver falando, não fiquem três, quatro desse grupo falando não, falem um de cada vez pra gente escutar todo mundo tá certo?
T2-PD	Não pode xingar, não pode falar no tempo do outro, não pode rir do que o outro tá falando, certo?! Se controlem, beleza? Vocês só vão poder falar no momento de vocês, pronto digamos que esse grupo aqui tá no momento da fala, ninguém daqui pode falar tá?! Pode pensar só, pensar o quanto vocês quiserem, mas falar não! Beleza?
T3-PB	E prestem atenção no que o outro vai falar.
T11-PD	Aí pronto! Digamos que o grupo... é terminou antes dos 3 minutos, eles podem abrir mão do tempo deles, certo? Se eles abrirem mão não podem cancelar, passam o tempo pro outro grupo. Tá bom?
T12-AX	Tá bom!
T13-PD	A partir de agora vocês têm 3 minutos pra dizer o porquê jogos eletrônicos é melhor e o que se aprende com jogos eletrônicos, tá certo? O grupo de cá não fala nada.
T14-PB	Só presta atenção.

Legenda: PB - Professora B; PD - Professora Dália; AX - Aluno X

Fonte: a autora (2022)

No momento imediatamente anterior ao início do debate, Dália e outra integrante do grupo, na posição de mediadoras da atividade, deram algumas instruções aos participantes a respeito das regras da atividade, como: falar uma pessoa por vez, escutar o outro, respeitar o tempo etc., conforme ilustra o Quadro 19 acima. Estas falas, ao mesmo tempo em que se constituem como falas de ensino do tipo instruções (ALEXANDER, 2006), cuja função é organizar a situação do debate informando aos alunos como devem se portar, também podem ser consideradas, de acordo com Marcuschi (1999), como marcas metalinguísticas organizacionais da atividade de fala. Em adição, tais instruções podem ainda se configurar como ações discursivas no plano pragmático, pois as regras do debate criam condições mais favoráveis para a emergência da argumentação. Nesta mesma direção, encontramos uma ação

pragmática também no T97, conforme a Tabela 6, que apresenta todas as ações discursivas implementadas por Dália durante este momento da atividade potencialmente argumentativa.

Também se fizeram presentes durante a atividade ações discursivas estimulando a implementação dos elementos do discurso argumentativo (DE CHIARO; LEITÃO, 2005), por exemplo nos T6, T13, T56, T60, T83 e T111 (vide Tabela 6), quando Dália enfatiza que o grupo deve “dizer o porquê” do seu posicionamento, explicitamente estimulando as crianças à formulação das justificativas para o ponto de vista defendido. Tais ações discursivas de Dália, nos planos pragmático e argumentativo, também podem ser relacionadas com o conhecimento metacognitivo da competência argumentativa, na medida em que reflete uma sólida consciência acerca da estrutura dos argumentos (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013), a qual pode contribuir com o desenvolvimento desta habilidade e conseqüentemente na construção da competência argumentativa das crianças participantes.

Tabela 6 – Ações discursivas do professor realizadas por Dália durante a implementação da atividade potencialmente argumentativa, no momento 3 do debate

Ações discursivas realizadas por Dália			
Momento	Plano Pragmático	Plano Argumentativo	Plano Epistêmico
DEBATE	(T2) “Não pode xingar, não pode falar no tempo do outro, não pode rir do que o outro tá falando, certo?! Vocês só podem falar no momento de vocês”		
	(T6) “Agora, pra defender os jogos eletrônicos, vocês vão dizer o porquê que os jogos eletrônicos é melhor”		
	(T13) “A partir de agora vocês têm 3 minutos pra dizer o porquê jogos eletrônicos é melhor e o quê que se aprende com jogos eletrônicos”		
	(T56) “A partir de agora vocês têm 3 minutos pra defender o porquê a brincadeira de rua é melhor e o que vocês aprendem com a brincadeira de rua”		
	(T60) “Vocês não vão falar dos jogos deles, vão só defender o de vocês. Por que que a brincadeira de rua é boa certo?”		
	(T83) “Vocês vão dizer pra eles porque jogo de rua não é bom”		
	(T97) “Não riam do argumento do colega certo?”		
	(T111) “E vocês ficam em silêncio pra ouvir os argumentos deles” “Agora vocês têm 3 minutos para dizer pra eles porque jogos eletrônicos não são bons, certo?”		

Fonte: a autora (2022)

Já no debate, durante o turno de fala do primeiro grupo, Dália se manteve na função de mediadora, especificamente, controlando o tempo do turno. Como observamos no T13, ela dá o início à contagem dos 3 minutos disponibilizados para que o primeiro grupo apresentasse seus argumentos e, ao longo deste tempo, muitas das suas intervenções foram justamente na direção de lembrar às crianças acerca desta contagem regressiva. Falas de Dália, como “já terminaram?” (T29), “mais alguém quer falar alguma coisa?” (T35), “vocês vão abrir mão do tempo de vocês? Vocês têm 1:49” (T37), “mais alguém? Vão falar ou abrir mão do tempo?” (T48), estiveram presentes em todo este turno, talvez como tentativa de incentivar as crianças a falarem, dado que inicialmente houve alguns silêncios. Entretanto, possivelmente, esta postura de Dália exerceu uma pressão que pôde ter influenciado na fluidez da defesa do grupo e na qualidade dos argumentos apresentados. Por exemplo, algumas das falas apresentadas pelos alunos foram:

“o meu jogo foi o Deus da Guerra... no Deus da Guerra aprende a criança a lutar, a lutar mais atento” (T20), “no meu aprende a jogar futebol” (T27), “no meu jogo aprende a dançar” (T42), “boxe aprende a se defender” (T44). Recordando, as perguntas lançadas por Dália para iniciar o debate (T13) foram “o porquê jogos eletrônicos é melhor e o que se aprende com jogos eletrônicos?”. Observamos que as crianças deste grupo apenas respondem à segunda pergunta, apresentam suas opiniões, mas não chegam a formular argumentos, com exceção da Aluna B, que constrói um ponto de vista e uma justificativa: "Minecraft, é bom o jogo, porque você consegue construir" (T34). Além disso, nenhum aluno deste primeiro grupo chegou a falar sobre os motivos pelos quais os jogos eletrônicos são melhores, nem mesmo a comparar com a posição divergente que defendeu as brincadeiras de rua. Diante deste fato, a implementação de mais ações discursivas pelas mediadoras, em especial as pragmáticas e argumentativas, poderiam fazer a diferença no sentido de incentivar as crianças a utilizar os elementos do discurso argumentativo e a negociar perspectivas (DE CHIARO; LEITÃO, 2005), para que de fato construíssem uma defesa da sua posição. Entretanto, as intervenções realizadas neste primeiro momento por quatro mediadoras distintas do grupo de Dália (ela inclusive, como já mencionado) focaram predominantemente no cumprimento das regras, isto é, na eficiência em relação à técnica envolvida na atividade (ALEXANDER, 2006) e não no discurso dos alunos ou na argumentação.

Em contrapartida, no turno de fala do segundo grupo, defensor das brincadeiras de rua, surgiram muitos argumentos formulados pelas crianças a partir do mesmo comando de Dália (T56): “A partir de agora vocês têm 3 minutos pra defender o porquê que a brincadeira de rua é melhor e o que que vocês aprendem com a brincadeira de rua, certo?”. Alguns exemplos dos argumentos formulados pelos alunos foram: “jogar bola é mais melhor do que ficar em casa, porque... a pessoa jogando fica só viciado no videogame, acaba ficando agressivo...” (T57); “ficar jogando em casa é muito ruim, fica sem conhecer pessoa, fica viciado, jogar bola conhece pessoa e tem mais espaço” (T58); “é...ficar em casa jogando videogame não dá não, é melhor ficar na rua circulando com seus amigos” (T59); “é ruim ficar em casa sem fazer nada, em vez de tá na rua brincando com seus amigos, fazendo novas amizades, aí é mais melhor você se divertir com seus amigos do que ficar em casa!” (T61); “os jogos a pessoa fica viciado, na rua é melhor faz exercício” (T72). Todos os referidos argumentos foram devidamente construídos com PV e J, além de terem em comum a característica de dialogar com a oposição como forma de reforçar o próprio posicionamento, ainda que, no desenho desta atividade de debate, este turno não fosse o momento apropriado, conforme orienta Dália no T60: “Peraí, só um

pouquinho. Vocês não vão falar dos jogos deles, vão só defender o de vocês. Por que que a brincadeira de rua é boa, certo? Nesse momento vocês não falam mal do videogame, beleza?”.

Acerca desta referida fala de Dália, é importante comentar que, ao mesmo tempo em que consiste numa ação discursiva nos planos pragmático e argumentativo, ao incentivar explicitamente a defesa do próprio PV e a construção de justificativas (DE CHIARO; LEITÃO, 2005), ela deslegitima alguns argumentos construídos. Consequentemente, desencoraja o diálogo e a negociação entre as diferentes perspectivas naquele momento, especialmente ao escolher a expressão “falar mal”, para se referir às críticas ou contra-argumentos que poderiam ser utilizados em relação ao PV alternativo, reforçando nos alunos uma perspectiva do senso comum acerca do debate e da argumentação. Diante deste fato, cabe pontuar a importância e o peso que têm as palavras de um/a professor/a, tendo em vista que sua posição é a que detém maior poder no ambiente da sala de aula, pois é o responsável pela construção social dos significados ali compartilhados e por autorizar o que os alunos podem ou não fazer, o que afeta diretamente o modo como estes se portam (OLIVEIRA, 1999). Esta assimetria interacional que caracteriza o contexto de produção discursivo da sala de aula pode ser ilustrada tanto na situação analisada anteriormente acerca dos comentários sobre o tempo (vide dois parágrafos acima), quanto no excerto que segue no Quadro 20.

Quadro 20 – Diálogo entre Dália e o aluno Y durante o primeiro turno de fala do grupo defensor das brincadeiras de rua (falas extraídas da transcrição realizada pelo grupo)

Turno	Transcrição realizada pelo grupo de Dália
T59-AY	É... ficar em casa jogando videogame não dá não, é melhor ficar na rua circulando com seus amigos.
T60-PD	Peraí, só um pouquinho. Vocês não vão falar dos jogos deles, vão só defender o de vocês. Por que que a brincadeira de rua é boa, certo? Nesse momento vocês não falam mal do videogame, beleza?
T61-AY	É ruim ficar em casa sem fazer nada, em vez de tá na rua brincando com seus amigos, fazendo novas amizades, aí é mais melhor você se divertir com seus amigos do que ficar em casa!
T62-PD	Prefere que jogo?
T63-AY	O jogo de rua.
T64-PD	Sim, qual brincadeira você prefere?
T65-AY	A brincadeira que eu prefiro é pique-esconde e jogar bola.
T66-PD	Quem mais? (silêncio)
T73-AY	Igual como ele falou (referindo-se ao aluno X), é... carrinho de rolimã é muito bom porque você faz uma corrida com seus amigos, você se diverte, você desce os barrancos, pode cair, mas você não desiste, sobe todo quebrado, mas vai de novo.

Legenda: PD - Professora Dália; AY - Aluno Y.

Fonte: a autora (2022)

Neste diálogo, percebemos que a instrução de Dália, a respeito do conteúdo dos argumentos (T60), surgiu imediatamente após o aluno Y defender o seu posicionamento, e este

reagiu àquela fala, reconstruindo o seu argumento. No T61, este aluno procura elaborar mais o seu argumento apresentando o mesmo raciocínio, de que é “melhor se divertir com os amigos”, mas substitui a expressão "jogando videogame" por “ficar em casa”, certamente em resposta ao comando de “não falar mal do videogame”. Nas falas que se seguem (T62 a T65), Dália faz algumas perguntas ao aluno, às quais ele responde de forma bastante objetiva – algo que, de acordo com Oliveira (1999), também remete à assimetria da relação –, mas não o convida a argumentar a partir do seu posicionamento e inclusive encerra o diálogo, quando no T66 ela se volta para os demais alunos. Mais adiante, no T73, este mesmo estudante Y se coloca novamente, apresentando um novo argumento a partir da fala de outro colega, que defende no T71 “a brincadeira que eu mais gosto é carrinho de rolimã, deixa a pessoa cair e levantar de novo”. Assim como este colega, o aluno Y formula seu novo argumento sobre o carrinho de rolimã ainda sobre o impacto e em acordo com a instrução anterior de Dália e, portanto, não menciona o videogame em suas justificativas. Este foi o único argumento, junto ao do aluno X, e que apenas defende a perspectiva do grupo.

Ainda sobre a fala de Dália no T60, observamos que ela se posiciona em relação à sua avaliação do argumento do aluno Y, o qual implicitamente avalia como não sendo aceitável diante das regras daquele contexto de produção. A habilidade de avaliar argumentos está intimamente relacionada com o metachecimento epistemológico da competência argumentativa, o que representa um indicador da competência de Dália.

As demais intervenções das mediadoras neste primeiro turno do segundo grupo tiveram uma incidência menor. Enquanto ao longo do turno do primeiro grupo as mediadoras fizeram 23 intervenções, com este segundo grupo foram apenas 11 no total, o que aponta para duas hipóteses. A primeira envolve o fato de que as crianças deste segundo grupo possivelmente têm um perfil de maior facilidade para falar, e a segunda diz respeito ao momento de fala, tendo em vista que partem das construções do primeiro grupo. Ambas as hipóteses se somam, pois possivelmente refletiram na qualidade dos argumentos construídos, como já observado. Ainda assim, parte das intervenções realizadas pelas mediadoras foi mais direcionada a incentivar as crianças a falar, através de perguntas como “quem mais?” (T66 e T70) ou observações como “ainda tem tempo, vamos!” (T75). Tais intervenções em ambos os turnos, no entanto, não podem ser consideradas como ações discursivas, pois estiveram mais restritas a garantir o cumprimento das regras estabelecidas e organizar os turnos de fala entre as crianças, do que em incentivar a emergência e manutenção do discurso argumentativo, aproximando-se da fala mecânica e instrucional referida por Alexander (2006) utilizada para orientá-los acerca de procedimentos.

Quanto à qualidade dos argumentos nesta primeira etapa, foi possível observar que o segundo grupo conseguiu apresentar mais qualidade, pois teve maior êxito em construir justificativas para seus posicionamentos, tendo em vista que a ausência dessas implica na impossibilidade de avaliar a partir dos critérios elencados por Govier (2010). Dessa forma, de todos os argumentos construídos, podemos considerá-los em sua maioria aceitáveis e relevantes, pois, apesar de não se apoiarem em dados e fontes científicas - o que não seria esperado dada a natureza do tema e a idade das crianças -, fundamentaram-se em raciocínios legítimos e plausíveis, baseados nas próprias experiências e em conhecimentos amplamente difundidos entre o grupo.

Passando à análise da etapa seguinte, os turnos designados para "expor os pontos negativos do outro grupo", conforme indica o planejamento, ou "argumento contra a brincadeira oposta", conforme designa a transcrição. Cabe neste momento uma observação acerca dessas expressões utilizadas para se referir a esta etapa, as quais não podem ser consideradas sinônimas. Isto porque, enquanto a primeira expressão traz a ideia de exposição de opiniões e juízos de valor relacionadas ao grupo de uma forma mais pessoal, a segunda envolve a defesa de pontos de vista em relação ao tema propriamente dito, sendo mais adequada para se referir a um debate em sala de aula. A instrução de Dália, que se mantém na posição de mediadora, apresenta uma terceira forma de referir, ao afirmar que o grupo deveria "dizer para eles por que jogo de rua não é bom... vocês vão defender o de vocês com unhas e dentes e dizer por que o deles não é bom, tá certo? Vocês têm 3 minutos de novo, vamos lá?" (T83). Esta fala de Dália, semelhante a outras em momentos anteriores, também inclui uma ação discursiva nos planos pragmático e argumentativo, ao incentivar a construção de justificativas, com sentido semelhante à perspectiva do "argumento contra a brincadeira oposta". No entanto, o trecho sublinhado chama a atenção, pois envolve três questões distintas: 1) a expressão escolhida "defender com unhas e dentes" remete ao conceito de argumentação e debate do senso comum, que envolve agressividade e a defesa de uma posição a qualquer custo, sem necessariamente escutar, dialogar e ponderar; 2) a relação estreita que estabelece entre defender a própria posição e criticar a posição oponente, os quais são movimentos cognitivo-discursivos distintos e não necessariamente concomitantes; 3) o julgamento de valor presente na questão proposta "por que o deles não é bom" também tem o potencial de incentivar a hostilidade entre os grupos, já que tende à polarização de opiniões. Ao longo da mediação de Dália, o viés competitivo parece permear diversas das suas orientações e a seguir veremos como estas questões levantadas podem ter impactado as crianças nesta segunda etapa do debate.

Ao longo dos dois turnos de fala desta etapa, ambos os grupos apresentaram comportamentos de conversar e de rir durante a fala do outro. Foram constantemente repreendidos pelas mediadoras, através de falas do tipo “não é pra rir não, é pra prestar atenção!” (T87), “conversem baixo” (T89), “não riam do argumento do colega, certo?” (T113), “ó, vocês tão escutando o que ela tá falando aqui, ó” (T101 e T124) ou “psiiii” (T94, T118 e T127). Esta postura dos grupos, que não ocorreu na primeira etapa do debate, pode indicar o acirramento da disputa e da hostilidade, tendo em vista que ambos os comportamentos se relacionam com uma diminuição da disponibilidade para escutar e considerar a fala do outro. Além disso, outra característica que também pode ser considerada um indício da polarização do debate nesta segunda etapa é referente ao conteúdo dos argumentos construídos por ambos os grupos, ilustrando, em sua maioria, situações extremas, possivelmente como forma de tornar mais exuberantes os aspectos negativos de cada posição, em acordo com as instruções recebidas, conforme ilustram as passagens sublinhadas do Quadro 21 abaixo. Esta questão impactou diretamente na qualidade dos argumentos construídos pelos alunos nestes turnos, os quais foram no geral apoiados em raciocínios menos coerentes e plausíveis (GOVIER, 2010) em relação àqueles construídos na primeira etapa do debate.

Quadro 21 - Argumentos elaborados pelos grupos na segunda etapa do debate (falas extraídas da transcrição realizada pelo grupo)

Grupo	Turno	Transcrição realizada pelo grupo de Dália
Jogos Eletrônicos	T85-AG	<u>Jogo de rua não é bom não, aí vai e acontece um tiroteio, bate na pessoa uma bala perdida aí a pessoa morre</u>
	T88-AX	A pessoa fica andando no carrinho de rolimã não tem segurança nem na frente e nem atrás, a pessoa pode cair para um lado, pra o outro, pra frente, pra trás, embolar... eu mesmo vinha um carro na frente e eu virei
	T96-AY	<u>A brincadeira de esconde esconde, você se esconde num lugar e não sabe onde você está, aí você é pego (inaudível) e você pode morrer</u>
	T98-AX	<u>É... brincadeira de rua é perigoso porque se bater na fonte... tu morre</u>
	T103-PD	Repita... ela falou que jogar na rua é ruim porque seus pais não vão saber onde você tá
Brincadeiras de rua	T120-AM	(...) a pessoa fica lá, na sua casa igual igual a um... igual a um vândalo, só jogando, não faz nada da vida, aí não aprende nada, só aprende a jogar (...)
	T125-AD	<u>a pessoa vai, aí vai descarregar, quando descarregar aí trava um pouquinho e quer estourar na parede, aí estoura na parede só pega um bruxo e joga no chão e pode pegar no pé, cortar, ferir.</u>
	T121 e T126-AC	<u>aí vem os viciados aí oxen, o celular descarrega, aí vai mainha mim dá seu celular... descarrega! Painho mim dá seu celular, descarrega! Aí fica jogando... travou, travou e dana uma faca</u>
	T130-AM	É... Deus da Guerra é muito violento, ele dá... porrada na cabeça dos outros

Legenda: PD - Professora Dália; A + letra - inicial do nome do aluno; Sublinhado - argumento fundamentado em situação extrema

Em relação a estes comportamentos, Dália toma a postura de resgatar as regras do debate, numa fala longa e instrucional (T111), explicando mais uma vez como devem se portar na situação do debate, o que remete novamente à questão da assimetria da relação (OLIVEIRA, 1999). Finalizado o turno do primeiro grupo, Dália inicia dizendo ao grupo das brincadeiras de rua (T111): “agora vocês têm 3 minutos para dizer para eles... calma aí... para eles porque jogos eletrônicos não são bons, certo? ... peraê, tendeu? 3 minutos. (vira-se para o grupo dos jogos eletrônicos) E vocês ficam em silêncio para ouvir os argumentos deles, tá certo? Não pode falar, não pode rir, pode conversar entre vocês pelos argumentos, de acordo com os argumentos deles, mas tem que ser sem ser alto pra não atrapalhar tá bom?”. No início da fala, o comando é o mesmo das ocasiões anteriores, delimitando o tempo e utilizando a ação discursiva de estimular a elaboração de justificativas para os posicionamentos (DE CHIARO; LEITÃO, 2005), contudo, em seguida (vide as partes sublinhadas), ela apresenta comandos contraditórios em relação à possibilidade de falar ou não durante a defesa do outro grupo.

Finalmente, ainda sobre esta segunda etapa do debate, vale comentar acerca das intervenções das mediadoras nas falas dos grupos. Em comparação com a primeira etapa do debate, houve uma grande diminuição da quantidade de intervenções no turno do primeiro grupo, defensor dos jogos eletrônicos. Enquanto na primeira etapa as mediadoras intervieram em 23 ocasiões, com foco específico na questão do tempo e em incentivar as crianças a falar, nesta segunda etapa houve apenas 6 intervenções desta natureza, de um total de 13. Este fato é um indício de que este grupo parece de fato apresentar um perfil mais silencioso, com maior dificuldade em verbalizar suas posições e argumentos. Já com o grupo das brincadeiras de rua, o quantitativo de intervenções caiu para 9 no total, das 11 realizadas na primeira etapa, em sua maioria pedidos de silêncio e repreensões em relação aos risos. Este tipo de intervenção pode ser caracterizado como marcas metalinguísticas de organização do discurso, pois demarcam as normas aceitas para continuidade do diálogo (MARCUSCHI, 1999). Vale salientar que a transcrição não informa a quem se dirige a maior parte das intervenções das mediadoras, dessa forma, devemos considerar que parte delas pôde ter se direcionado a estudantes específicos ou à turma completa.

Diante das questões levantadas na análise desta segunda etapa do debate, na qual os alunos deveriam apresentar os pontos negativos do grupo oposto, cabe resgatar as hipóteses levantadas anteriormente sobre este momento, bem como refletir sobre o desenho da atividade como um todo. A partir das mudanças na postura das crianças e na qualidade dos seus argumentos neste momento específico do debate, parece de fato existir uma correlação positiva com a forma como este momento do debate foi desenhado. Tais mudanças podem ser

consideradas indícios de que a estrutura da atividade e as instruções das mediadoras criaram uma atmosfera de competitividade, hostilidade e polarização entre os grupos de alunos, as quais parecem ter se sobreposto inclusive às próprias regras propostas de ouvir o outro e respeitar a posição divergente. Dessa forma, consideramos, após analisar este momento da implementação da atividade, que o desenho deste debate pedagógico possivelmente contribuiu para a emergência de tais efeitos negativos, como a postura de confrontação, a falta de abertura e cooperação e a tendência à agressividade direcionada à oposição (EYZAGUIRRE *et al.*, 2003). É possível também inferir que contribuíram para este quadro a idade das crianças e sua esperada pouca habilidade para manejar a negociação de perspectivas (DOLZ; SCHNEUWLY; DI PIETRO, 2004), bem como o distanciamento com que as mediadoras conduziram a atividade, resultando em pouquíssimas ações discursivas conforme vimos na Tabela 6, as quais poderiam auxiliar as crianças na direção da construção da argumentação, bem como da escuta, reflexão e diálogo (DE CHIARO; LEITÃO, 2005). Um último ponto a ser considerado é a familiaridade dos alunos com a atividade do debate e com a possibilidade de argumentar na sala de aula, pois, no geral, não são estratégias que fazem parte do cotidiano de uma maioria das escolas brasileiras. Este fator pode dificultar o bom desempenho na atividade, tendo em vista que as competências específicas necessárias bem como o ambiente discursivo propício à emergência da argumentação não se constroem imediatamente. Portanto, diante deste conjunto de fatores, é importante ressaltar que a proposta e as ações do grupo de Dália não foram suficientes para fazer emergir a argumentação propriamente dita nesta atividade, pois, embora os alunos tenham conseguido construir argumentos, não houve espaço para o diálogo entre as perspectivas divergentes, prejudicando a construção de ciclos de argumento, contra-argumento e resposta (LEITÃO, 2000).

Quanto aos princípios do Ensino Dialógico relacionados à forma como o debate foi implementado e suas repercussões no discurso e nos estudantes, percebemos uma aproximação ao princípio da Cumulatividade, considerando que os argumentos construídos pelas crianças foram predominantemente válidos e ancorados na sua própria bagagem de conhecimentos e experiências. Entretanto, houve um afastamento especialmente dos princípios da Coletividade, Reciprocidade e Solidariedade, visto que a cooperação, o diálogo, a escuta e o suporte mútuo foram prejudicados pela polarização dos grupos. Além disso, o próprio princípio do Propósito foi comprometido, na medida em que os impactos da atividade se afastaram dos objetivos propostos, os quais estavam estreitamente alinhados com o Ensino Dialógico.

Em suma, é possível visualizar na Tabela 7 abaixo a comparação entre as ações planejadas e implementadas em relação ao momento 3, além da sua correspondência com os princípios do Ensino Dialógico:

Tabela 7 – Relação entre os princípios do Ensino Dialógico e as ações e recursos elaborados pela equipe de Dália, comparando o planejamento e a implementação do momento 3

Momento	PLANEJAMENTO	Princípios do Ensino Dialógico					IMPLEMENTAÇÃO
		Recursos	C O L	R E C	S O L	C U M	
3	Debate		I	I	I	I	Leiaute da sala para o debate
					I		Debate

Legenda: COL – coletividade; REC – reciprocidade; SOL – solidariedade; CUM – cumulatividade; PRO – propósito; Cor cinza - referente ao planejamento; I - referente à implementação

Fonte: a autora (2022)

#### 5.8.2.4 Momento 4

Após a finalização do debate, o grupo de Dália conduziu uma reflexão junto às crianças sobre os aspectos positivos e negativos das brincadeiras de rua e dos jogos eletrônicos; sobre o que se pode aprender com cada uma, lembrando momentos e argumentos construídos ao longo da atividade e buscando um consenso na preferência por uma ou outra posição. Todas as integrantes do grupo de Dália mediarão esta reflexão, alternando-se entre comentários e questionamentos. Dália se torna mais participativa verbalmente só a partir da metade do diálogo, quando começam a falar sobre as brincadeiras de rua.

A primeira questão que chamou nossa atenção está relacionada com a meta do consenso, estipulada desde o planejamento. Em três momentos ao longo do diálogo, conforme Quadro 22, esta questão retornou ao foco, mas de formas distintas, que refletem formas diferentes de compreender a ideia de consenso. A primeira situação que ilustra esta questão se dá a partir dos primeiros comandos das mediadoras (T133 e T134), que deram início a este momento 4. Elas foram já na direção de questionar os alunos sobre sua preferência diante das brincadeiras, mas liberando-os do papel exercido no debate, especificamente, de defender uma única perspectiva. Diante desta solicitação por uma preferência, o aluno Y apresenta um contra-argumento no T135, introduzido pelo marcador discursivo “mas”, indicando que parte de um ponto de vista diferente (SCHIFFRIN, 1987), pois acredita que “dá pra brincar dos dois” e justifica com um

exemplo que possivelmente vem da sua própria experiência: “joga um pouquinho e quando descarregar guarda e vai brincar na rua”. Partindo da perspectiva do aluno Y, parece não fazer sentido a necessidade de escolher entre uma ou outra brincadeira, quando na sua realidade, e provavelmente na de seus colegas que concordam explicitamente no T136, ambas estão presentes e não são excludentes entre si. Portanto, seu argumento reflete este posicionamento conciliatório, o qual teve aderência das demais crianças indicando uma possibilidade de consenso. Entretanto, não foi considerado pelas mediadoras, que sequer comentaram sobre este CA e já entraram em outro tema, como ilustra a fala da professora B no T137. Ademais, vale salientar, o CA do aluno Y abriu uma oportunidade de emergência da argumentação diante da divergência de posicionamentos, a qual não foi explorada pelas mediadoras.

Quadro 22 - Excertos do momento 4 acerca da questão do consenso (falas extraídas da transcrição realizada pelo grupo)

<b>Turno</b>	<b>Transcrição realizada pelo grupo de Dália</b>
T133-PB	Pensando aí nos dois, fazendo uma reflexão aí de tudo que vocês ouviram e tudo que vocês falaram. Vocês têm alguma preferência?
T134-PA	Lembrando que agora vocês não precisam mais defender brincadeiras de rua ou jogos eletrônicos. Pode ser o pensamento de vocês, certo?
T135-AY	Mas dá pra brincar dos dois, joga um pouquinho e quando descarregar guarda e vai brincar na rua.
T136-A	Eu faço isso, eu faço isso!
T137-PB	Vocês falaram, o pessoal daqui falou que os jogos eletrônicos era ruim porque tinha violência, lembra?
T214-PD	(...) vocês viram aí, tem malefícios dos dois jogos e agora, o que vocês acham? Brincadeira de rua ou jogos eletrônicos?
T215-AP	Os dois, eu gosto dos dois.
T216-PD	Ele gosta dos dois, e aí?
T217-A	Os dois, os dois, os dois.
T218-PD	Tem que escolher um, tem que escolher um.
T219-PB	Vamos lá, vocês disseram que gostavam dos dois, mas se fosse pra vocês passarem o resto da vida de vocês com um tipo de brincadeira só, vocês escolheriam qual? brincadeiras de rua ou jogos eletrônicos?
T220-A	Jogos eletrônicos! ... Brincadeiras de rua! (alvorço)
T221-PB	Levanta a mão, quem gostaria de passar o resto da vida jogando jogos eletrônicos? (alunos levantam a mão)
T239-PD	Então bora lá, chegamos à conclusão... Peraêêê!
T240-PR	Shiii!
T241-PD	(bate palmas) A gente chegou à conclusão que os dois jogos são bons, né?
T242-AM	A gente ganhou... (burburinho na sala)
T243-PD	Peraê, peraê...
T244-PB	As brincadeiras de rua e os jogos eletrônicos da forma correta, os dois jogos são (sinal de legal com as mãos) Agora se exagerar nos jogos eletrônicos, ficar só no celular, ou se for brincar muito distante de casa (sinal de não legal com as mãos)

T245-PD	Então a gente chegou à conclusão que nenhum grupo ganhou, não é mesmo? Os dois são bons!
T246-AM	O nosso!
T247-PD	Como assim? (burburinho na sala)
T248-PD	Vocês não disseram, você mesmo não disse que gostava dos dois? Foi não? Então a gente chegou à conclusão que os... (barulho) Olha só, agora eu vou falar mais baixo, tá? A gente chegou à conclusão que os dois tipos de jogos são bons mesmo. Quem concorda levanta a mãozinha
T249-AY	O que tia?
T250-PD	Olha aí, não tava prestando atenção, levantou a mão sem saber. Chegamos à conclusão que os dois tipos de jogos são bons, não foi, não é mesmo?
T251-AY	Fooooiii!
T252-PD	Os dois tipos de jogos trazem benefícios e os dois também trazem malefícios, né isso? (sinal de legal com as mãos) Pronto, era isso que a gente queria com vocês. Foi legal!

Fonte: a autora (2022)

Este diálogo inicial trouxe questionamentos acerca da compreensão do conceito de consenso pelo grupo de Dália e sobre possíveis alterações, após a implementação do debate, em relação a esta meta planejada do consenso. Torna-se mais clara a intenção do grupo de Dália durante o segundo excerto, quando novamente diante de uma posição conciliatória proposta por uma das crianças, a mediadora (desta vez a própria Dália) deixa explícito que será admitida a opção entre apenas uma das posições debatidas. Neste diálogo, Dália constrói uma fala (T216) que compõe uma ação discursiva nos três planos. "Ele gosta dos dois, e aí?", pois ela confere estatuto epistêmico ao posicionamento do aluno P (diferente do diálogo anterior). Ao utilizar a expressão "e aí?", abre a possibilidade de discordância e discussão sobre esse posicionamento, convocando os demais alunos a se posicionarem.

No entanto, diante da concordância dos alunos com esta posição de "gostar dos dois" (T217) – tal qual ocorreu no momento inicial – houve duas reações das mediadoras: primeiramente Dália afirma que "tem que escolher um" (T218) e em seguida a professora B reforça a ideia da escolha criando uma situação hipotética, na qual o grupo passaria "o resto da vida com um tipo de brincadeira só" (T219). Ambas as falas das mediadoras neste momento levaram as crianças para um contexto de tomada de decisão em conjunto, o qual é bastante propício para a emergência da argumentação e, portanto, podem ser consideradas como ações discursivas no plano pragmático (DE CHIARO; LEITÃO, 2005). De fato, a pergunta repercutiu nos alunos de forma que começaram a discutir - momento denominado na transcrição como "alvorço", mas que pode ser compreendido como uma discussão desorganizada, que, portanto, necessitava das ações das mediadoras para organizar as falas, garantir a escuta, incentivar a formulação de argumentos, confrontar diferentes perspectivas etc. para construção do consenso desejado. Contudo, a forma da professora B de manejar esta situação foi, novamente, iniciar uma votação, ao solicitar que os alunos levantassem as mãos para indicar a escolha por uma ou

outra posição e contabilizar para determinar a ganhadora. Dessa forma, o diálogo e a argumentação foram mais uma vez silenciados, pois a votação não permite a negociação de perspectivas e a reflexão.

As situações dos primeiro e segundo excertos ilustram as dificuldades do grupo de Dália para manter uma postura disponível à escuta das crianças, para sustentar e manejar as situações de argumentação que emergiram e para utilizar estratégias pedagógicas que privilegiassem a negociação e o diálogo neste momento pós-debate, no qual não havia um planejamento tão estruturado. As ações destas mediadoras levam a crer que compreendiam o consenso apenas em relação a escolha entre uma ou outra das posições previamente delimitadas no planejamento, e não levaram em consideração que outras possibilidades de PV e de consenso poderiam emergir espontaneamente dos alunos, como foi o caso. Em grande parte, tais fatos podem ser compreendidos como parte da inexperiência dessas mediadoras, tendo em vista que estão ainda em processo de formação, tanto da pedagogia quanto da utilização da argumentação na sala de aula. Ainda assim, suas posturas se afastam da perspectiva do Ensino Dialógico na medida em que não estimularam a cooperação, a escuta e o diálogo, utilizaram a votação ao invés da construção coletiva de um consenso e tiveram dificuldade em considerar os conhecimentos e perspectivas dos alunos durante a atividade (ALEXANDER, 2006).

Já no terceiro excerto do Quadro 22 encontramos um diálogo diferente dos anteriores, mas que ainda se relaciona com a questão do consenso. Este acontece já próximo do momento final da reflexão, diante da busca por um fechamento da atividade junto aos alunos, quando Dália apresenta uma ideia de conclusão conciliatória à turma ao questionar “a gente chegou à conclusão que os dois jogos são bons, né?” (T241). Apesar de Dália se referir à proposta como tendo sido construída coletivamente ao escolher como sujeito a expressão “a gente”, foi na verdade um posicionamento criado e defendido apenas pelas crianças, sendo rechaçado pelas mediadoras até o presente momento. Nesta fala, Dália reconstrói o consenso proposto pelos alunos e o reapresenta para a turma, buscando possivelmente sua concordância, conforme indica o emprego da expressão “né?” no final do enunciado (SCHIFFRIN, 1987). Dessa forma, podemos considerar sua fala como uma ação discursiva nos planos argumentativo e epistêmico (DE CHIARO; LEITÃO, 2005), embora a ponderação coletiva não tenha parecido ser sua intenção quando analisamos o diálogo que se sucede.

Dália e a professora B resgatam os argumentos elencados sustentando a posição de que ambos os jogos (brincadeiras de rua e eletrônicos) possuem vantagens e desvantagens, que ambos são bons “dependendo da forma como você joga” (T244). Adicionalmente, apresentam a conclusão de que “nenhum grupo ganhou” (T245), ideia que remete a uma avaliação do

debate, a qual não ocorreu. Este fato não passou despercebido e gerou uma discordância pelo aluno M em dois momentos deste excerto (T242 e T246, vide Quadro 22), expressa ao se contrapor à posição de não haver ganhadores. Em seguida, o aluno M foi confrontado por Dália com os questionamentos “como assim?” (T247) e “você mesmo não disse que gostava dos dois?” (T248), os quais parecem se configurar como ações discursivas predominantemente argumentativas (DE CHIARO; LEITÃO, 2005), marcando uma possível divergência em seus posicionamentos e requerendo suas justificativas. Entretanto, Dália segue, mesmo sem a resposta desse aluno, e conclui “então a gente chegou à conclusão que os dois tipos de jogos são bons, mesmo. Quem concorda levanta a mão.”, configurando seus questionamentos anteriores possivelmente como perguntas retóricas (FÁVERO, 2000). Esta perspectiva é reforçada pela utilização da mesma estratégia de votação, aparentemente não para alcançar o consenso, mas uma concordância com sua própria posição. Assim, acreditamos que tais momentos poderiam ter sido mais bem explorados argumentativamente pelas mediadoras através do emprego de ações discursivas e da abertura ao diálogo.

Acerca deste diálogo acima, algumas considerações são necessárias. Primeiramente, esta proposição de consenso difere da forma como as crianças apresentaram inicialmente a ideia de conciliação (“podemos brincar dos dois”), a qual não foi legitimada em nenhum momento pelas mediadoras, que orientaram que os alunos votassem na escolha de apenas uma brincadeira “para o resto da vida”. Além disso, a ideia de ganhar ou perder o debate não aparece em nenhum outro momento da transcrição, o que pode ter gerado a divergência verbalizada pelo aluno M. É importante pontuar que, diante de todo o contexto discursivo construído ao longo desta atividade, Dália precisou repetir por cinco vezes (T241, T245, T248, T250 e T252) para a turma a ideia de que “os dois são bons e ninguém ganhou” para conseguir a aderência dos alunos. Isto indica a forma arbitrária como esta conclusão foi abordada e como o consenso foi construído. Do ponto de vista da relação com o Ensino Dialógico, consideramos que esta ação de Dália vai na contramão de todos os princípios propostos por Alexander (2006), pois o diálogo construído não engaja, estimula ou amplia o pensamento e compreensão das crianças, mas desencoraja a negociação e inibe a fala dos alunos.

Os diálogos analisados acima nos remetem a duas questões: a predefinição de resultados e, novamente, a assimetria dos papéis dos interlocutores. Uma das principais características do discurso construído em sala de aula é o fato de que, em se tratando de temas curriculares, existem objetivos muito bem delimitados a serem atingidos, os quais funcionam como “pontos de chegada” do processo de aprendizagem. Este fator impacta diretamente na utilização da argumentação neste ambiente, pois, ao invés de ocorrer da mesma forma que em situações

cotidianas de discussão genuína, é um processo de negociação que sempre se orienta pelas metas e objetivos previamente construídos pelo professor em relação aos conceitos e conhecimentos a serem construídos e estabelecidos (DE CHIARO; LEITÃO, 2005). Trazendo esta compreensão para iluminar a análise dos excertos acima, há diversos indícios de que o consenso foi tomado pelo grupo de Dália como um “ponto de chegada”, isto é, uma meta a ser cumprida tal qual um conhecimento a ser aprendido, e não como estratégia para fazer emergir a argumentação.

Dessa forma, os diálogos foram sendo construídos visando atender às expectativas das mediadoras e convencer os alunos, o que comprometeu a negociação de perspectivas e a utilização das operações da argumentação, em grande parte também devido à assimetria dos papéis dos interlocutores. Neste espaço da sala de aula, entende-se que cabe ao professor a responsabilidade e iniciativa de conduzir as discussões, ao mesmo tempo em que esse não se coloca como interlocutor disponível para ser convencido (DE CHIARO; LEITÃO, 2005). Tradicionalmente, a figura do professor é a de detentor do conhecimento a ser aprendido e, portanto, suas posições geralmente não estão sujeitas a alteração. Este fato pode resultar na aceitação dos alunos sem muitos questionamentos – e mesmo sem concordância –, tendo em vista a posição desses de terem que responder às iniciativas daquele (OLIVEIRA, 1999). A exemplo deste episódio ocorrido entre Dália e as crianças, no último excerto, mesmo aparentemente não fazendo sentido para os alunos a conclusão proposta, fica nítido este controle e poder da professora diante dos alunos. Na sua última fala (T252), quando Dália mais uma vez repete a sua ideia de conclusão e imediatamente em seguida, mesmo sem esperar qualquer reação das crianças, dá a atividade por encerrada afirmando “pronto, era isso que a gente queria com vocês. Foi legal!”.

Em diversos outros momentos ao longo da atividade de reflexão conduzida pelo grupo de Dália, percebemos que esta dinâmica da relação assimétrica atravessou os diálogos e muitas vezes comprometeu a emergência e/ou manutenção de episódios argumentativos entre mediadoras e alunos. No episódio apresentado pelo Quadro 23 a seguir, entre Dália e dois alunos, existe inicialmente uma divergência de posicionamentos marcada nos T192 a T194, quando o aluno N afirma que é possível fazer amigos através de um determinado jogo eletrônico. Dália, por sua vez, conduz o diálogo não de forma a estimular a argumentação com ações pragmáticas e argumentativas – por exemplo solicitando justificativas para seu PV ou trazendo este posicionamento para ser dialogado com a turma de forma a saber quem concorda ou discorda –, mas fazendo o seu posicionamento se sobrepor ao do aluno N. Através de ações discursivas argumentativas, ela entra na discussão questionando o aluno N (T194 e T196)

acerca de limites do seu PV – que através do jogo não se pode ver "cara a cara" ou "tocar no amigo" –, e ao mesmo tempo deixando clara sua perspectiva, de que existem diferenças entre uma amizade distante e outra em que se pode ver e estar próximo (T198, T200 e T202). Conforme destaca Garcez (2006), este fenômeno parece recorrente em situações de fala-em-interação entre professores e alunos, correspondendo à sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA).

Quadro 23 - Diálogo entre Dália e os alunos N e P durante o momento 4 (falas extraídas da transcrição realizada pelo grupo)

Turno	Transcrição realizada pelo grupo de Dália
T192-PD	Free Fire. Ele falou que dava pra fazer amigos jogando Free Fire.
T193-AN	E dá.
T194-PD	Mas dá pra fazer amigo vendo o amigo cara a cara?
T195-A	Não.
T196-PD	Tocando no amigo?
T197-A	Não.
T198-PD	Então é diferente num é? Você faz amizade de ver, tá perto...
T199-AP	Tia, o meu amigo nasceu aí a gente é amigo desde de.. de... desde infância, só que aí teve um dia que eu fui morar em outro canto e ele continuou lá, é, é, é, só que tem dia que ele vai me visitar...
T200-PD	Aí não é mais a mesma coisa num é?
T201-AP	Não, num é não.
T202-PD	Porque tá distante. (...)

Legenda: PD - Professora Dália; AN - Aluno N; A - alunos; AP - Aluno P.

Fonte: a autora (2022)

Quanto aos interlocutores ao longo do diálogo, inicialmente esse se dá entre Dália e o aluno N, mas logo que ela faz os questionamentos, é a turma como um todo que responde. Talvez tenha ocorrido pelo fato de a própria mediadora haver direcionado as perguntas para todos os alunos, ou talvez por N ter se sentido intimidado, muito embora não haja informações suficientes na transcrição nem no relatório que nos permita esta interpretação. A seguir, Dália procura organizar uma conclusão iniciada pela escolha do marcador discursivo “então” (SCHIFFRIN, 1987), legitimando as respostas dos alunos – uma ação discursiva no plano epistêmico – e ao mesmo tempo apresentando seu PV na fala “então é diferente num é?” (T198) – ação argumentativa. No turno seguinte, o aluno P traz uma experiência pessoal vinculada ao PV de Dália, na qual tinha um amigo “desde infância”, mas que foi morar distante e que só se veem quando estão de visita (T199). Neste exemplo, o aluno P parece buscar corroborar o

posicionamento de Dália, assim sua fala pode ser considerada como uma justificativa, pois contribui para sustentá-lo. Diante disso, ela novamente legitima e confere estatuto epistêmico (DE CHIARO; LEITÃO, 2005) à sua fala quando diz “aí não é mais a mesma coisa num é?” (T200), iniciando com marcador discursivo “aí”, cuja função é dar sequência à fala do aluno e coordená-la com a ideia do seu PV, trazendo um significado de conclusão, resultado das ideias conectadas anteriormente (E SILVA; DE MACEDO, 1992).

Diante do exposto, percebemos uma repetição na postura e nas ações discursivas empregadas por Dália frente à aproximação ou distanciamento do seu próprio posicionamento. Diante dos alunos que respondem da forma desejada e corroboram seu PV, Dália utiliza ações discursivas epistêmicas que legitimam suas contribuições. Entretanto diante dos alunos M ou N, cujo papel foi sustentar um outro PV, ela se opõe através de ações discursivas argumentativas que questionam a aceitabilidade desta perspectiva divergente. Esta dinâmica nos mostra, por um lado, uma estratégia argumentativa bem-sucedida na adesão dos interlocutores ao próprio posicionamento, o que pode ser considerado um indicador da competência argumentativa de Dália no nível metaestratégico (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013). Por outro lado, nesta mesma dinâmica discursiva reside a assimetria mencionada anteriormente, no fato de Dália estar no papel de professora mediadora e deter o domínio interacional e conduzir o diálogo, fazendo perguntas e avaliando respostas (OLIVEIRA, 1999), para onde é de seu interesse pessoal – já que neste caso não se trata de um conhecimento curricular a ser aprendido. Neste sentido, ainda que não seja possível eliminar a assimetria entre os interlocutores, já que toda enunciação envolve a presença de vozes provenientes de circunstâncias sócio-históricas específicas (BAKHTIN, 1981) e envolvidas em papéis sociais e relações de poder distintas (FAIRCLOUGH, 1989), a forma como Dália conduziu este diálogo se afastou de grande parte dos princípios do Ensino Dialógico. Especialmente na dificuldade para considerar e valorizar perspectivas alternativas, garantir a expressão livre de ideias e construir coletivamente conceitos, Dália se distancia dos princípios da Coletividade, Reciprocidade e Solidariedade, respectivamente.

Um último excerto interessante para abordar neste tópico é o apresentado no Quadro 24 abaixo, por ilustrar nas falas das mediadoras ações discursivas dos três planos, em acordo com a proposta de De Chiaro e Leitão (2005).

Quadro 24 - Diálogo entre Dália, professora B e a aluna F durante o momento 4 (falas extraídas da transcrição realizada pelo grupo)

Turno	Transcrição realizada pelo grupo de Dália
T224-PB	(...) a gente ouviu que tem coisas boas e coisas ruins nos dois, mas se vocês tivessem que escolher, vocês escolheriam a maioria, vocês escolheriam as brincadeiras de rua.
T225-AF	Claro!
T226-PB	<b>Claro?</b>
T227-PD	<i>Por que?</i>
T228-AF	Porque se o celular descarregar, vai acender... (incompreensível)
T229-PD	Se escolheu, teria que ser jogo eletrônico (confuso). Já que falamos em jogos eletrônicos, <i>teve outro argumento aqui que eles falaram, presta atenção, teve outro argumento que usaram aqui que é muito importante.</i>
T230-PR	shiiii...
T231-PD	<b><u>Não usem o celular na tomada gente, corre o risco de explodir.</u></b>

Legenda: PD - professora Dália; AF - aluna F; PB - professora B; PR - professora R; **Negrito** - ação discursiva argumentativa; *Itálico* - ação discursiva pragmática; Sublinhado - ação discursiva epistêmica.

Fonte: a autora (2022)

Este episódio ocorreu já próximo do final da atividade, quando, logo após a realização da contagem dos votos e anúncio da brincadeira ganhadora pela professora B, a aluna F exclama “claro!” (T225), como se o resultado fosse algo óbvio. Diante dessa fala, a professora B realiza uma ação discursiva no plano argumentativo, pois questiona o PV da aluna F, utilizando a mesma expressão como pergunta “claro?” (T226). Em seguida, Dália performa uma clássica ação discursiva nos planos pragmático e argumentativo ao questionar “por que?” (T227), solicitando da aluna F a formulação de uma justificativa para seu posicionamento. Esta aluna responde prontamente no T228 utilizando o mesmo marcador discursivo da pergunta (SCHIFFRIN, 1987) “Porque se o celular descarregar, vai acender...”. Após a formulação do argumento pela aluna F (o qual infelizmente está incompleto na transcrição do grupo), Dália se volta para a turma no T229 e afirma “(...) teve outro argumento que usaram aqui que é muito importante”. Ainda que não fique claro na transcrição se ela se refere à aluna F ou a outro aluno, sua fala chama a atenção para uma nova perspectiva levantada, acerca do risco de explosão frente a utilização do celular ligado na tomada. Esta fala, portanto, corresponde novamente a uma ação discursiva no plano pragmático, pois cria condições para a emergência da argumentação. Finalmente, no T231, Dália parece reafirmar em sua voz o argumento construído por AF, valorizando, conferindo relevância e estatuto epistêmico ao conhecimento trazido neste argumento, sendo, portanto, uma ação discursiva nos planos epistêmico e argumentativo (DE CHIARO; LEITÃO, 2005)

Ainda sobre as ações discursivas, organizamos no Quadro 25 abaixo todas as ações empregadas por Dália durante este momento 4 de reflexão sobre o debate. Houve uma predominância de ações nos planos argumentativo e epistêmico, e proporcionalmente poucas ações do plano pragmático. Este fato, que possivelmente repercutiu no manejo para emergência e sustentação da argumentação, também sustenta a perspectiva já apresentada acerca da dificuldade de Dália de mediar a discussão, tendo desempenhado mais o papel de argumentadora do que de facilitadora. Uma observação interessante nos T198, T200, T203, T241 e T252 (vide Quadro 25), é que todos esses finalizam em uma pergunta do tipo “né?” ou “num é?”, o que poderia indicar ações discursivas no plano pragmático, convidando os estudantes à negociação da perspectiva enunciada pela mediadora. No entanto, analisando o contexto de produção como um todo, tais perguntas não parecem abrir a perspectiva para argumentação, mas pelo contrário, buscar apenas o aquiescimento dos estudantes ao posicionamento apresentado, fechando a argumentação. Podemos observar esta diferença ao analisarmos a pergunta no T216, ação discursiva também no plano pragmático, cuja pergunta convida as crianças ao movimento argumentativo, deixando a questão aberta para o debate.

Quadro 25 – Ações discursivas do professor realizadas por Dália durante a implementação da atividade potencialmente argumentativa, no momento 4 da reflexão sobre o debate

Ações discursivas realizadas por Dália			
Momento	Plano Pragmático	Plano Argumentativo	Plano Epistêmico
REFLEXÃO SOBRE O DEBATE			(T188) “Bora lá, os jogos de rua vocês podem sair, conhecer pessoas novas...”
		(T194) “Mas dá pra fazer amigo vendo o amigo cara a cara?”	
		(T196) “Tocando no amigo?”	
			(T198) “Então é diferente num é?”
			(T200) “Aí não é mais a mesma coisa num é?”
		(T202) “Porque tá distante”	
		(T203) “Então os dois jogos vocês viram que tem coisas boas num é?”  “O grupo daqui falou pra vocês que nas brincadeiras de rua vocês podem pegar um tiroeio, pode quebrar as pernas, então são coisas ruins. Né?”	

	(T206) “Num é Prof. E? Ela é gamer, ganha dinheiro jogando”
	(T214) “Aí tá vendo, ganha dinheiro também”
	(T216) “Ele gosta dos dois, e aí?”
(T218) “Tem que escolher um”	
(T227) “Por que?”	
(T229) “teve outro argumento aqui que usaram aqui que é muito importante”	
	(T231) “Não usem o celular na tomada gente, corre o risco de explodir”
	(T241) “a gente chegou a conclusão que os dois jogos são bons né?”
	(T245) “Então a gente chegou à conclusão que nenhum grupo ganhou, não é mesmo? Os dois são bons!”
(T247) “Como assim?”	
(T248) “Você mesmo não disse que gostava dos dois?”	
“Quem concorda levanta a mão”	
	(T252) “Os dois tipos de jogos trazem benefícios e os dois também trazem malefícios, né isso?”

Fonte: a autora (2022)

Em relação ao ciclo argumentativo A-CA-R, apenas encontramos um episódio completo e que conta com a participação de Dália, portanto consideramos relevante analisá-lo a seguir. O contexto de produção deste diálogo, ilustrado no Quadro 26, envolve uma retomada sobre as vantagens e desvantagens dos jogos eletrônicos e das brincadeiras de rua, relembrando os posicionamentos e argumentos que foram utilizados pelos alunos durante o debate. Este episódio se inicia com uma fala de Dália defendendo que as brincadeiras de rua também têm aspectos negativos, o que consiste numa ação discursiva argumentativa e epistêmica, pois ela formula um argumento completo retomando ideias dos alunos, sendo o PV “as brincadeiras de rua têm coisas ruins”, e as justificativas J1 “vocês podem pegar um tiroteio” e J2 “pode quebrar as pernas”. Nesta sua construção, ela direciona para uma conclusão resultante das conexões inferenciais estabelecidas, indicada pela escolha do marcador discursivo “então são coisas

ruins, num é?” (SCHIFFRIN, 1987). É importante destacar que, apesar de iniciado com uma fala de Dália, ela é tão protagonista quanto a professora E na construção da argumentação deste episódio, conforme veremos adiante.

Quadro 26 - Diálogo com a participação de Dália que contém todos os elementos da tríade argumentativa (falas extraídas da transcrição realizada pelo grupo)

Turno	Transcrição realizada pelo grupo de Dália
T203-PD	(...) O grupo daqui [aponta para o lado direito] falou pra vocês que nas brincadeiras de rua vocês podem pegar um tiroteio, pode quebrar as pernas, então são coisas ruins, num é?
T204-AM	É, mas jogar videogame num dá futuro nenhum pra pessoa.
T205-PE	Depende...
T206-PD	Num é Professora E? Ela é gamer, ganha dinheiro jogando. Qual é o jogo que tu joga?
T207-PE	Eu jogo Perfect World.
T208-PD	Perfect World.
T209-AP	Que jogo é esse?
T210-AY	Ganha dinheiro da vida real?
T211-PE	É um M...
T212-PD	Sim.
T213-PE	É um MMORPG, nele você cria um personagem e você vai interagir com outras pessoas que têm personagem. No meu caso, eu trabalho em conjunto com a empresa que desenvolve o jogo e traz pra cá. No caso dessas parcerias a gente ganha dinheiro real e no jogo.
T214-PD	Aí, tá vendo, ganha dinheiro também. (...)

Legenda: PD - Professora Dália; PE - Professora E; AM - Aluno M; AP - Aluno P; AY - Aluno Y.

Fonte: a autora (2022)

No turno seguinte (T204) o aluno M constrói um CA, que inicia considerando a fala de Dália e já introduzindo seu contraponto: “é, mas...”, sendo este marcador discursivo um indicador de que o argumento de M vai numa direção diferente (SCHIFFRIN, 1987). O seu PV não é verbalizado, mas dentro do contexto de produção é possível inferir, através da justificativa verbalizada, que ele parte dos últimos elementos da fala de Dália sobre as “coisas ruins das brincadeiras de rua” para então apontar que os jogos eletrônicos também têm coisas ruins porque “jogar videogame num dá futuro nenhum pra pessoa”. Diante disso, as mediadoras professora E e Dália constroem juntas uma Resposta, iniciada pela expressão “depende” da professora E, que caracteriza uma R do tipo integrativa (LEITÃO, 2000), já que incorpora a possibilidade apontada no CA desses jogos “não darem futuro”. Dália então completa a resposta, justificando com o exemplo da própria professora E, que “é *gamer* e ganha dinheiro jogando”, apontando que esta seria uma possibilidade de futuro através do videogame. Esta R pode ser considerada novamente como uma ação discursiva argumentativa, já que compõe um

argumento, mas também como ação epistêmica, tendo em vista que se compõe de novas informações as quais podem ser utilizadas pelos próprios alunos como premissas em seus argumentos (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Para concluir a análise deste momento 4, apresentamos abaixo a Tabela 8 que ilustra sinteticamente as atividades planejadas em relação ao que foi implementado e aos princípios do Ensino Dialógico. Percebemos que a reflexão foi conduzida de forma que as prioridades giraram em torno de resgatar os argumentos elaborados no debate, bem como construir um consenso sobre posições pré-estabelecidas (brincadeiras de rua ou jogos eletrônicos), prioritariamente através do recurso da votação e não da argumentação. Assim, não parece ter havido um desprendimento de fato dos posicionamentos do debate, o que possivelmente favoreceria uma reflexão mais rica sobre a atividade em si.

Tabela 8 – Relação entre os princípios do Ensino Dialógico e as ações e recursos elaborados pela equipe de Dália, comparando o planejamento e a implementação do momento 4

Momento	PLANEJAMENTO	Princípios do Ensino Dialógico					IMPLEMENTAÇÃO	
		Atividades	C O L	R E C	S O L	C U M		P R O
4	Refletir com os alunos sobre os argumentos e sobre qual brincadeira é "melhor" para o aprendizado	I				I	I	Relembrar os aspectos positivos e negativos das brincadeiras citados no debate
	Chegar ao consenso	I					I	Conduzir uma votação para eleger qual brincadeira escolheriam para o resto da vida
								Concluir que não houve ganhadores no debate (ou que todos ganharam)

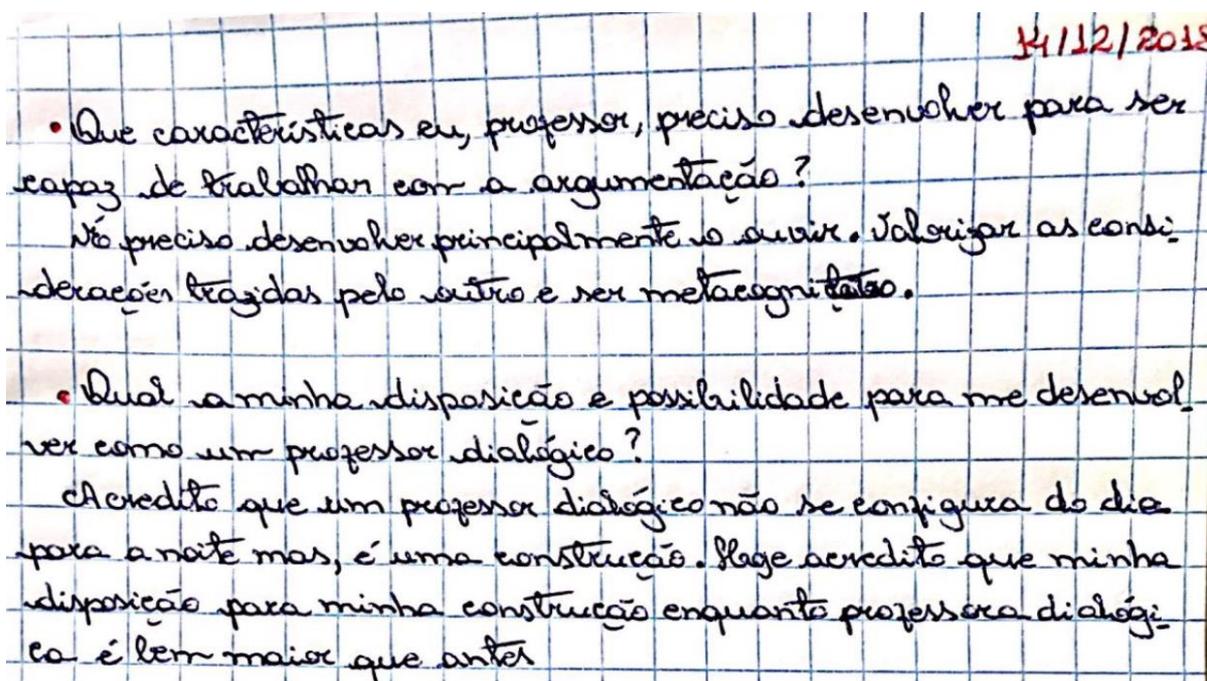
Legenda: COL – coletividade; REC – reciprocidade; SOL – solidariedade; CUM – cumulatividade; PRO – propósito; Cor cinza - referente ao planejamento; I - referente à implementação.

Fonte: a autora (2022)

### 5.9 DIÁRIO DE APRENDIZAGEM: PRODUÇÃO GUIADA 3

A terceira produção no diário de aprendizagem foi realizada no dia 14/12/2018, último dia de aula da DAE. Neste momento, mesmo já tendo cursado os três eixos temáticos do componente curricular, Dália construiu respostas com diversos pontos de semelhança às da produção guiada 2 (vide Figura 11).

Figura 11 - Trecho do diário de Dália referente à produção guiada 3



Fonte: a autora (2022)

Na primeira questão, chama a atenção sua escolha por responder utilizando a expressão “é preciso” e de verbos no infinitivo, tendo em vista que a pergunta convoca uma resposta em primeira pessoa. Tais marcadores discursivos manifestam um certo distanciamento do próprio enunciado - como se incorporado por uma outra voz, mas ao mesmo tempo parecem evocar um sentido de saber compartilhado sobre o que deve ser feito, no caso, o que se espera do professor que trabalha com argumentação, conduzindo de certa forma o envolvimento dos interlocutores - a própria autora e o leitor - nesta verdade (SCHIFFRIN, 1987).

Os pontos indicados por Dália na resposta desta primeira questão, “desenvolver principalmente o ouvir” e “valorizar as considerações trazidas pelo outro”, remetem-nos ao seu texto da produção guiada 2, que diz “disposição para ouvir as considerações trazidas pelos alunos”. Muito embora as semelhanças sejam perceptíveis, nesta última produção Dália parece ampliar suas perspectivas, na medida em que aborda o ouvir de uma forma mais geral, como uma habilidade a ser desenvolvida. Além disso, ela inclui o termo “valorizar”, o qual pode ser compreendido como a ação que deve suceder o ouvir, um indicador de que somente ouvir talvez não seja suficiente para trabalhar com argumentação, mas também agir sobre o que se ouve. Ainda no sentido de ampliação da perspectiva, apontamos para a escolha do termo “outro”, que de certa forma substitui o anterior “alunos”. Esta mudança pode ser compreendida em dois sentidos: 1) transformação na perspectiva sobre o estudante, agora considerado não somente como aluno (no sentido literal da palavra, sem luz), mas como sujeito de voz ativa que dialoga

com o professor; e/ou 2) ampliação nas possibilidades do trabalho com argumentação, com outros sujeitos e em outros espaços, para além da sala de aula.

Quanto à relação com os princípios do Ensino Dialógico desses dois primeiros pontos, o “desenvolver principalmente o ouvir” se vincula principalmente à Reciprocidade, que prevê o diálogo, escuta e compartilhamento mútuo entre professor e estudantes. Já a questão de “valorizar as considerações trazidas pelo outro” se relaciona à Solidariedade, na importância da expressão livre de ideias, bem como à Cumulatividade, considerando a centralidade dos conhecimentos e experiências trazidos pelos estudantes para ancorar novas aprendizagens (ALEXANDER, 2006).

Para finalizar a análise da resposta à primeira pergunta, Dália escreveu “ser metacognitiva”. É perceptível a presença de uma descontinuidade de fluxo, de texto e de pensamento, materializada por uma rasura no final da palavra “metacognitiva”, possivelmente por um erro de grafia<sup>12</sup>. Quanto à expressão construída por Dália, visto que a palavra metacognitiva não é usualmente um adjetivo, apenas podemos inferir seu sentido a partir do próprio significado da palavra, ainda que partamos da compreensão apoiada em Vygotsky (2000) de que o significado corresponde a apenas uma das múltiplas zonas de estabilidade do sentido. De acordo com este autor, o significado é uma generalização ou conceito, uma unidade que permanece estável em qualquer contexto e que, justamente por isso, pode ser compartilhada. Em contrapartida, o sentido corresponde a uma formação fluida e dinâmica que pode variar de acordo com o contexto, um acontecimento semântico singular vinculado à linguagem interior de cada sujeito. Seria, portanto, impossível analisar o real sentido construído por Dália ao elaborar esta expressão, restando apenas hipóteses a partir do significado compartilhado da palavra. Metacognição deriva da raiz ‘meta’ que significa além, indicando uma capacidade do indivíduo de ir além da cognição, isto é, monitorar e autorregular os próprios processos cognitivos. “Ser metacognitiva” pode então representar a necessidade de estar mais atenta aos processos de monitoramento e autorregulação, ou mais especificamente, no campo do discurso argumentativo, de buscar refletir e avaliar as bases do próprio pensamento (LEITÃO, 2007a). Nesta direção, podemos também relacionar sua expressão “ser metacognitiva” com os metacanismos da competência argumentativa, na medida em que

---

<sup>12</sup> Nossa hipótese de que Dália cometeu um erro de grafia escrevendo metacognição ao invés de metacognitiva se sustenta em dois indicadores: a escolha do verbo “ser” precedendo a palavra, tendo em vista que não faria sentido “ser metacognição”, bem como a presença de um traço abaixo de onde possivelmente escreveu um ç, de metacognição.

todos estão no nível meta e implicam numa autoconsciência e autoavaliação sobre as suas habilidades com argumentação (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILBERT, 2013).

Em relação à segunda questão, Dália construiu a seguinte resposta: “acredito que um professor dialógico não se configura do dia para a noite, mas é uma construção. Hoje acredito que minha disposição para minha construção enquanto professora dialógica é bem maior que antes”. Este excerto também remete ao seu texto da segunda produção guiada, mas aqui aparecem de forma mais clara as ideias de construção do professor dialógico, bem como da sua construção pessoal nesse papel. No entanto, ela já não menciona a DAE e, ao mesmo tempo, parece se apropriar mais do seu processo de se tornar uma professora dialógica, dada a escolha do pronome “minha” ao se referir à construção. Dessa forma, a ideia de construção permanente presente no Ensino Dialógico se torna aqui mais consolidada e reforça a presença dos princípios da Coletividade, Solidariedade e Cumulatividade, mencionados na análise da produção guiada anterior.

Acerca da estrutura do seu texto nesta segunda resposta, ela inicia com a expressão “acredito que”, marcando seu posicionamento e possivelmente explicitando sua intenção (SCHIFFRIN, 1987), e repete a mesma expressão no início da segunda oração, reiterando seu sentimento e atitude frente ao discurso. Além disso, na primeira afirmativa, também constrói um contraponto entre duas perspectivas, mas dessa vez utiliza o marcador discursivo “mas”, sinalizando as diferentes vozes presentes na sua construção (SCHIFFRIN, 1987). Apesar da presença dos referidos pontos de vista, não há justificativas de forma que, novamente, Dália não formulou argumentos nesta resposta.

Tendo em vista estas ideias, finalizamos os elementos da microanálise caso Dália e prosseguiremos com a sua macroanálise.

## 6 MACROANÁLISE DO CASO DÁLIA: IMPACTOS DA DISCIPLINA ‘ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO’

Após a microanálise anteriormente apresentada, na qual buscamos explorar detalhadamente as produções e participações de Dália ao longo da DAE, chega o momento de construir reflexões mais amplas acerca do seu percurso neste componente curricular e dos possíveis impactos dessa nas facetas argumentadora e docente da participante. Denominamos faceta argumentadora todas as habilidades e conhecimentos que compõem a competência argumentativa, os quais a DAE se propõe a desenvolver amplamente de forma teórico-prática. A Tabela 9 abaixo apresenta a trajetória de Dália, a partir dos indicadores da sua competência argumentativa observados em momentos do início ao fim do semestre letivo.

Tabela 9 – Síntese das ocorrências dos indicadores da competência argumentativa de Dália observados ao longo da DAE nas três situações de argumentação (SA1, SA2 e SA3), na segunda versão da produção textual (PT2) e no momento de reflexão da atividade potencialmente argumentativa (RA) implementada pelo grupo de Dália

Competência Argumentativa	Ocorrências														
	Indicadores	SA1	SA2			SA3			PT2			RA			
Metacognitivo	A T18		T5			Fechamento (T95, T97, T100 e T102)			1 2 3			T203 T245			
	CA –		T31 T63			Ciclo 2 (T45)			–			CAAd (T194, T196, T198, T200 e T202)			
Metaestratégico	R T29		T9 T13			Ciclo 1 (T13, T15 e T64)			–			T206 T248			
	CR –		–			Ciclo 2 (T62)			–			–			
	NP T18		–			T45			1			T203			
Epistemológico	T18		T5 T31 T63			C.1 C.2 Fech.			1 2 3			T203 T245 CAAd T206			
	A. Aceitável	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	A. Relevante	X	–	X	–	X	X	X	X	X	–	X	–	X	
	A. Suficiente	–		–			–			X – –			–		
	Relev. neg.	–	–	X	X	–	X	–		–			–		

Legenda: SA1 - situação de argumentação 1; SA2 - situação de argumentação 2; SA3 - situação de argumentação 3; PT2 - segunda versão da produção textual; RA - reflexão da atividade potencialmente argumentativa implementada; A - argumento; CA - contra-argumento; R - resposta; CR - contrarresposta; NP - negociação de perspectivas; CAAd - contra-argumento dividido ao longo dos turnos T194, T196, T198, T200 e T202.

Fonte: a autora (2022)

Conforme ilustra a Tabela, desde o primeiro dia de aula, quando foi realizada a primeira situação de argumentação (SA1), Dália já apresenta diversas habilidades com argumentação, dentre elas, metacognições dos três níveis na sua competência argumentativa. Este fato era esperado, tendo em vista que argumentar é parte do funcionamento humano típico. Diversos estudos mostram que as crianças são capazes de se engajar em situações de argumentação desde a mais tenra idade (BANKS-LEITE, 1998; VASCONCELOS; LEITÃO, 2016). Assim, este momento inicial pode ser tomado como parâmetro a partir do qual Dália se desenvolve.

Sobre a competência argumentativa de Dália, em especial nos níveis metacognitivo e metaestratégico, observamos um aumento na construção de elementos do discurso argumentativo (A, CA, R) durante as atividades da DAE. Além disso, é possível que tenham se mantido relativamente estáveis a habilidade de negociar perspectivas num argumento e a qualidade da argumentação produzida, tendo essa última apresentado indícios de melhoria na produção textual através do alcance do critério de suficiência (nível epistemológico). Tais achados, ainda que sinalizem diferenças sutis, podem estar relacionados à participação na DAE, pois, apesar do desenvolvimento natural das habilidades de Dália com o discurso argumentativo, sua competência pôde ser aperfeiçoada por meio do ensino deliberado e exercício sistemático da argumentação (BELL; LIN, 2000; ERDURAN; SIMON; OSBORNE, 2004; MCDONALD, 2010; ZOHAR; NEMET, 2002), que consiste na proposta do componente curricular.

Observamos, entretanto, certa dificuldade de Dália durante seu percurso com a sustentação de um diálogo argumentativo, seja de forma oral ou escrita. Este aspecto se mostrou mais claramente tanto na sua produção textual, quanto na sua mediação da atividade potencialmente argumentativa. Em ambas as ocasiões, apesar de manifestar sólida apropriação da estrutura do argumento, procurando fundamentar seus posicionamentos e solicitando este movimento dos alunos, ela não conseguiu, por exemplo, construir um diálogo entre os argumentos do seu texto ou sustentar ciclos argumentativos como mediadora da atividade com as crianças (apenas em uma ocasião, como veremos mais adiante na Tabela 13). Das situações propiciadas pela DAE, apenas na terceira situação de argumentação, baseada na adaptação do MDC para a sala de aula (LEITÃO, 2012), Dália efetivamente dialogou e produziu ativamente elementos de todo o ciclo argumentativo, como podemos observar na Tabela 9. Porém, neste caso do MDC, o desenho desta atividade parece exercer um papel fundamental nessa construção dialógica, pois suas regras e estrutura preconizam o diálogo, a escuta, a reflexão e a qualidade da argumentação (FUENTES, 2011; LEITÃO, 2012), conduzindo os participantes neste funcionamento específico. Neste ponto, novamente a DAE pode haver contribuído para o

aperfeiçoamento da competência argumentativa de Dália, ao propiciar a consciência sobre esta habilidade, bem como espaços para desenvolvê-la.

Tabela 10 – Síntese das produções mais relevantes do diário de aprendizagem construído por Dália ao longo da DAE

Indicadores	Produções no diário de aprendizagem					
	17/08 (sobre a SA1)	18/08 PG1	31/08 (sobre aula teórica)	28/09 (sobre a SA2)	09/11 PG2	14/12 PG3
Marcas do pensamento reflexivo	Reflexão sobre o movimento da turma	Revisão de PV	Revisão de PV	Reflexão sobre o movimento da turma	Revisão de PV	Apropriação
	“não conseguimos salvar ninguém, pois faltou organização e planejamento para escolher”	“Durante a discussão eu tinha um posicionamento e que ao final foi revisto. Então acredito que consigo me desenvolver como dialógica”	“nesse artigo já consegui desconstruir uma ideia de achar que para ter argumentação é preciso um discurso rebuscado”	“não estamos abertos a mudar nosso pensamento e isso gerou uma situação de conflito, pois entramos no debate para [...] que nosso ponto de vista vencesse”	“antes da disciplina acreditava ter, hoje acredito que a disciplina me ajudou nessa construção”	“hoje acredito que minha disposição para minha construção enquanto professora dialógica é bem maior”
Metaconhecimentos da Competência Argumentativa	MC ME EP	Constrói A1 e A2	Constrói A	Constrói A	Constrói A	
		A1 e A2 aceitáveis e relevantes	A aceitável e relevante	A aceitável	A aceitável e relevante	
Princípios do Ensino Dialógico	COL				X	X
	REC		X		X	X
	SOL				X	X
	CUM				X	X
	PRO		X		X	

Legenda: SA1 - situação de argumentação 1; SA2 - situação de argumentação 2; PG1 - produção guiada 1; PG2 - produção guiada 2; PG3 - produção guiada 3; PV - ponto de vista; A - argumento; MC - metacognitivo; ME - metaestratégico; EP - epistemológico; COL - coletividade; REC - reciprocidade; SOL - solidariedade; CUM - cumulatividade; PRO – propósito.

Fonte: a autora (2022)

Ainda sobre a competência argumentativa de Dália, o diário de aprendizagem construído por ela nos fornece indicadores interessantes. A Tabela 10 abaixo sistematiza os achados mais relevantes nas produções de Dália, que, no geral, consistiram em narrativas dos acontecimentos e das atividades realizadas nas aulas.

Percebemos apenas nas produções ilustradas nesta Tabela a presença de argumentos e dos critérios de qualidade da escala de Govier (2010), os quais são indícios dos metaconhecimentos metacognitivo e epistemológico da sua competência argumentativa. Em adição, fez-se bastante presente nestas produções um modo particular de funcionamento psicológico que desloca a atenção do objeto para o plano metacognitivo, isto é, ao invés de apenas narrar a atividade, Dália passou a refletir, tornar-se consciente e demonstrar maior apropriação acerca do próprio funcionamento ou pensamento durante as atividades. Dessa forma, passamos a considerar também este elemento como indicador da competência e o denominamos como marcas do pensamento reflexivo. Este funcionamento reflexivo pode ter sido potencializado pelo próprio instrumento diário de aprendizagem, já que sua escrita possibilita a tomada de consciência e reflexão sobre os aspectos teóricos e práticos experimentados nas aulas deste componente curricular (MACHADO, 1998). Entretanto, levantamos a hipótese de que o funcionamento eminentemente argumentativo da DAE pôde, adicionalmente, ter intensificado a presença do pensamento reflexivo no diário de Dália, pois este tipo de pensamento é particularmente fomentado pelo discurso argumentativo, através do exame dos alcances e limites dos argumentos e da avaliação de perspectivas divergentes (LEITÃO, 2007a).

É relevante pontuar ainda algumas transformações nas produções de Dália ao longo do tempo na DAE. Por um lado, parece ter havido certo desinvestimento na escrita do diário, tendo em vista que as narrativas foram se resumindo a uma ou duas linhas descrevendo as atividades, especialmente no final da disciplina, e, por outro lado, as produções praticamente perderam seu caráter mais reflexivo e argumentativo. Este fato pode estar relacionado ao período do final de semestre letivo, que, em geral, é atribuído para os estudantes, mas também pode ser consequência de algum nível de desinteresse de Dália pelo diário. Por outro lado, outras importantes transformações observadas se relacionam com a aquisição de habilidades. Uma diferença sutil pode ser observada na escrita de Dália nas últimas produções guiadas, apresentadas nas duas últimas colunas da Tabela 10, a saber, a presença de pronomes possessivos em primeira pessoa pode ser um indício de apropriação do seu processo de

construção docente dialógica. Alimenta esta hipótese a maior presença de princípios do Ensino Dialógico nessas produções guiadas, tendo em vista que ao final da DAE seria esperado um maior conhecimento também acerca do fazer docente com argumentação. Conforme propôs Alexander (2006), o diálogo que se constrói na sala de aula, os valores e a postura do professor - mais do que a estrutura e organização da classe, tarefas e currículo - são significativos para a aprendizagem. É por esta razão que não há regras específicas ou um manual a ser seguido no ensinar dialógico, mas sim princípios que orientam tanto a forma de olhar e se relacionar com os estudantes e o ambiente de aprendizagem, bem como o discurso e a prática pedagógica do professor. Justamente por valorizar essa flexibilidade e o poder da linguagem, adotou-se esta perspectiva neste componente curricular, que se propôs a trabalhar com a argumentação em distintas dimensões. Cabe ressaltar, entretanto, que a teoria do Ensino Dialógico não é parte dos conteúdos curriculares da DAE e não foi diretamente ensinada como outras teorias, mas se fez presente apenas na postura da professora e em sua forma de conduzir as aulas e atividades durante a disciplina. Dessa forma, parece-nos um ganho significativo que as produções no diário e o relatório da prática docente de Dália indiquem algum grau de aprendizagem e apropriação dos princípios do ensino dialógico, a ponto de se fazerem presentes na atividade de prática docente com argumentação proposta pela DAE, conforme comentaremos mais adiante.

Adentrando, portanto, na faceta docente e analisando mais detalhadamente a trajetória de Dália com a dimensão do “aprender a ensinar a argumentar”, é possível tecer algumas considerações sobre sua atividade potencialmente argumentativa planejada e implementada. Primeiramente, destacamos o êxito do grupo de Dália na construção de um desenho de atividade potencialmente argumentativa e permeada por princípios do ensino dialógico. Em segundo lugar, comparando entre o planejamento e o que foi efetivamente realizado, conforme ilustra a Tabela 11 a seguir, percebemos que algumas importantes atividades não saíram conforme o previsto. Este é o caso: a) do debate, que, mesmo com sua estrutura e mediação, não gerou argumentação propriamente dita; b) do tema, implementado de uma forma que restringiu a controvérsia planejada; e c) da meta do consenso, que, da forma como foi trabalhada, tampouco gerou o engajamento e a negociação potenciais.

Entretanto, em duas situações diferentes, o grupo de Dália conseguiu criar de forma intuitiva e avaliando o contexto específico no momento da implementação estratégias pedagógicas, que possivelmente auxiliaram no alcance dos objetivos inicialmente propostos, além de muito se aproximarem dos princípios do Ensino Dialógico: coletividade, reciprocidade, solidariedade, cumulatividade e propósito (ALEXANDER, 2006). A **coletividade** considera a sala de aula como um local de aprendizagem cooperativa, no qual entre estudantes e professores

aprendem e resolvem problemas conjuntamente. A **reciprocidade** indica que todos os membros de uma turma dialogam, escutam-se, compartilham ideias e consideram perspectivas alternativas. A **solidariedade** prevê o auxílio mútuo para construir aprendizagens, bem como a expressão livre e sem medo de errar. A **cumulatividade** considera que aprendizagens significativas se constroem e se ancoram nos conhecimentos e experiências dos próprios estudantes entre si e dos professores. Por fim, o **propósito** consiste num guia que direciona o planejamento visando o alcance dos objetivos educacionais específicos através do ensino dialógico. Dessa forma, conforme a Tabela 11, por exemplo, o acompanhamento pelas mediadoras nos pequenos grupos pré-debate foi uma ação bastante significativa, por se relacionar a todos os princípios citados. Por sua vez, o ajuste no leiaute da sala para a realização do debate remete aos princípios da coletividade, reciprocidade, solidariedade e propósito. Tais resultados novamente evidenciam algum grau de apropriação da postura dialógica do professor no trabalho pedagógico com argumentação.

Tabela 11 – Relação entre os princípios do Ensino Dialógico e as ações e recursos elaborados pela equipe de Dália, comparando os momentos de planejamento e implementação da atividade potencialmente argumentativa

Momento	PLANEJAMENTO	Princípios do Ensino Dialógico					IMPLEMENTAÇÃO	
		Atividades	C O L	R E C	S O L	C U M		P R O
1	Explicar brevemente o tema					I	Explicar brevemente o tema	
	Conversar com os alunos sobre o tema						*faltam dados*	
	Ouvir as contribuições dos alunos						*faltam dados*	
	Questionar os alunos sobre a vivência com o tema					I	Realizar uma votação a partir da preferência de cada aluno	
2	Explicar a atividade do debate					I	Explicar a atividade do debate	
		I	I	I	I	I	Percorrer os grupos para sanar dúvidas e nortear a discussão	
4	Refletir com os alunos sobre os argumentos e sobre qual brincadeira é "melhor" para o aprendizado	I			I	I	Relembrar os aspectos positivos e negativos das brincadeiras citados no debate	
	Chegar ao consenso	I				I	Conduzir uma votação para eleger qual brincadeira escolheriam para o resto da vida	
							Concluir que não houve ganhadores no debate	
		Recursos					Recursos	
1	Slides com imagens relativas ao tema				I	I	Slides com imagens relativas ao tema	
3		I	I	I		I	Leiaute da sala para o debate	
	Debate				I		Debate	

Legenda: COL – coletividade; REC – reciprocidade; SOL – solidariedade; CUM – cumulatividade; PRO – propósito; Cor cinza - referente ao planejamento; I - referente à implementação.

Fonte: a autora (2022)

Em relação ao manejo da argumentação durante a implementação, importante considerar que, apesar da relevância do planejamento, trabalhar com o discurso coloca o professor frente ao imprevisível (ZOHAR, 2007), o que pode tornar tal manejo um desafio, em especial para mediadores inexperientes. É neste sentido que o conhecimento prévio construído na DAE sobre as ações discursivas do professor nos planos epistêmico, argumentativo e pragmático poderia ser um diferencial do grupo de Dália neste momento da implementação, tendo em vista que tais ações têm o potencial de favorecer a emergência e manutenção da

argumentação (DE CHIARO; LEITÃO, 2005). Diante disso, realizamos um levantamento das ações discursivas efetuadas por Dália nos três planos, durante a implementação da atividade potencialmente argumentativa, conforme mostra adiante a Tabela 12.

Tabela 12 – Total das ações discursivas nos planos argumentativo, pragmático e epistêmico performadas por Dália durante os momentos 3 e 4 da implementação da atividade potencialmente argumentativa

**Ações Discursivas implementadas por Dália**

	Plano Pragmático	Plano Argumentativo	Plano Epistêmico
<b>Momento 3</b> (debate)	T2; T97	–	–
	T6; T13; T56; T60; T83; T111		
<b>Momento 4</b> (reflexão pós-debate)	T229	T194; T196; T202	T188
	–	T198; T200; T203; T206; T214; T231; T241; T245; T252	
	T218; T227; T247		–
	T216; T248		

Fonte: a autora (2022)

Durante o debate, Dália não empregou ações no plano epistêmico. Isto era esperado, já que estava na posição de mediadora, com a função de organizar o tempo e os turnos de fala. As ações pragmáticas e argumentativas predominaram durante o debate, especificamente em ocasiões nas quais Dália verbalizou para os alunos as instruções no início de cada turno e em situações nas quais solicitou o posicionamento desses. Vale pontuar que, ainda que nas instruções Dália tenha dado ênfase à questão de “dizer o porquê”, solicitando explicitamente a formulação de justificativas pelos alunos, esses tiveram dificuldades para formular argumentos, apresentando apenas PV na maior parte das vezes. As mediadoras, por sua vez, inclusive a própria Dália, não chegaram reforçar esta solicitação durante as falas, embora tenham estimulado a formulação de posicionamentos.

Já no momento 4, durante a mediação da reflexão após o debate, percebemos maior distribuição das ações discursivas de Dália nos três planos, com maior ênfase no plano argumentativo. Isto ocorreu devido à sua postura predominantemente argumentativa com os alunos, direcionando a discussão para um tema ou posicionamento específico, ou defendendo o próprio ponto de vista. Deste modo, seu foco parece ter recaído mais em argumentar com as crianças, do que propriamente estimular e sustentar a argumentação entre eles, o que se reflete na pequena quantidade de ações pragmáticas, as quais se mantiveram em sua maioria relacionadas à solicitação de posicionamentos, sendo apenas uma um pedido de justificativa e

outra orientando à tomada de uma decisão consensual. As ações discursivas no plano epistêmico foram também mais presentes, demonstrando que houve situações nas quais o posicionamento dos alunos foi considerado, mas, no geral, tais ações foram empregadas por Dália em situações que corroboravam o seu próprio posicionamento, privilegiando as falas dos alunos que estavam de acordo com a sua.

Tabela 13 – Episódios argumentativos ocorridos durante o momento 4 da implementação da atividade potencialmente argumentativa

**Episódios argumentativos durante o momento 4**

	<b>Turnos</b>	<b>Componentes da argumentação</b>	<b>Participação de Dália</b>
<b>Espontâneos</b>	T138 a T145	A, CA	Não
	T224 a T231	A	Sim
	T239 a T252	A, CP, R	Sim
<b>Provocados pelas mediadoras</b>	T133 a T137	PV, CA	Não
	T168 a T184	A, CA, R	Não
	T192 a T202	PV, CA	Sim
	T203 a T214	A, CA, R	Sim

Fonte: a autora (2022)

Por fim, necessário refletir sobre os possíveis impactos da mediação e das ações discursivas performadas na argumentação durante este momento 4 da atividade potencialmente argumentativa implementada pelo grupo de Dália. Na Tabela 13 acima podemos observar todos os episódios argumentativos ocorridos durante a reflexão, tanto os que emergiram espontaneamente a partir dos próprios alunos, quanto aqueles que foram provocados por alguma ação discursiva das mediadoras. Houve apenas um episódio construído pelas mediadoras a mais em relação aos que emergiram de forma espontânea, o que pode ser considerado como uma equivalência, mas também como um resultado positivo da mediação na estimulação à emergência da argumentação. Os diálogos argumentativos, em sua maioria, foram curtos e não apresentaram todos os elementos necessários para formar ciclos argumentativos completos, o que pode estar relacionado com as características do contexto de produção e com dificuldades das mediadoras para empregar as ações necessárias à manutenção do discurso argumentativo, conforme vimos alguns exemplos durante a análise. Apesar disso, os dois únicos episódios nos quais encontramos a presença do ciclo completo A-CA-R foram provocados pelas mediadoras,

sendo um deles com a participação ativa de Dália. Este fato está relacionado com outros estudos, que apontam para uma correlação entre a qualidade da argumentação dos alunos e o manejo eficaz do discurso argumentativo pelo professor (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Observando tais ações discursivas privilegiadas por Dália, é possível traçar paralelos com dimensões da sua competência argumentativa. As ações discursivas pragmáticas de estímulo à implementação das operações da argumentação se aproximam do conhecimento metacognitivo, pois demonstram uma apropriação da estrutura elementar do argumento. As ações mais predominantemente argumentativas que emergiram enquanto ela própria argumentou com os alunos estão envolvidas com a dimensão metaestratégica, as quais dizem respeito às estratégias para argumentar de forma eficaz. Por fim, as ações discursivas no plano epistêmico podem ser relacionadas com o metaconhecimento epistemológico, tendo em vista que para legitimar um argumento, Dália provavelmente realiza uma avaliação de sua qualidade para considerá-lo pertinente à discussão em curso (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013).

Diante das considerações levantadas acerca dos indicadores da faceta docente, podemos inferir que houve um grau de apropriação dos conhecimentos de conteúdo pedagógico relacionados ao manejo da argumentação na sala de aula propiciado pela DAE. Levando em consideração que os conhecimentos acerca das ações discursivas do professor, do desenho de atividades potencialmente argumentativas e da postura do professor dialógico foram inéditos para Dália, tais evidências apontam que os referidos saberes foram em alguma medida incorporados, dentro do que foi possível no tempo e condições oferecidas pela DAE. Além disso, o paralelo acima construído entre os níveis da competência argumentativa e o emprego do discurso facilitador da argumentação nos aponta na direção da hipótese de que seu grau de apropriação de tais conhecimentos parece ter uma estreita relação com o nível de desenvolvimento da sua própria competência argumentativa. Já prevista na literatura, esta correlação entre o desenvolvimento das competências do professor e os impactos positivos na prática docente com argumentação (TENREIRO-VIEIRA, 2004; SIMON *et al.*, 2006; CHOWNING *et al.*, 2012; LOURENÇO, 2013; GUEVARA, 2015) também se mostra presente no caso de Dália.

## 7 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES

No presente estudo, nosso principal objetivo consistiu em investigar os impactos potencialmente gerados pela Disciplina ‘Argumentação na Educação ’(DAE) nos seus estudantes, ao longo de um semestre letivo. Este componente curricular foi criado com o propósito de aproximar os/as pedagogos/as em formação dos estudos da argumentação, como caminho para desenvolvimento de habilidades de pensamento e construção de conhecimento de forma significativa. Dessa forma, propôs, em sua ementa, desenvolver nos estudantes as competências necessárias para argumentar e para construir e mediar estratégias didáticas argumentativas em ambientes educacionais. Portanto, propusemo-nos analisar, enquanto objetivos específicos nesta tese, em que medida a DAE efetivamente pôde ter contribuído para o desenvolvimento dos seus estudantes nessas duas dimensões, a saber, a competência argumentativa e os conhecimentos de conteúdo pedagógico relacionados ao manejo da argumentação para fins pedagógicos. Partimos da hipótese de que a proposição da dimensão “aprender a ensinar a argumentar” incorporada na DAE tem potencial para impactar de maneira significativa o desenvolvimento dos professores-argumentadores em formação, na medida em que busca articular justamente as dimensões argumentadora e docente através do estudo e experimentação teórico-práticos sobre a argumentação e o conhecimento didático do conteúdo em argumentação (De Chiaro, 2020).

A partir dos resultados encontrados no caso Dália, consideramos que os objetivos deste estudo foram atingidos, pois nossas análises permitiram afirmar que houve impactos importantes da DAE em ambas as dimensões: na competência argumentativa de Dália e na sua apropriação de conhecimentos de conteúdo pedagógico em argumentação, as quais denominamos, respectivamente, faceta argumentadora e faceta docente. Quanto à faceta argumentadora de Dália, observamos ganhos na sua competência argumentativa, em comparação ao momento inicial do semestre letivo. Vale comentar o levantamento e estudo realizado por Amaral (2016) e Amaral e Leitão (2019) acerca do panorama das competências argumentativas de estudantes universitários, as quais foram consideradas de forma geral limitadas, especialmente em relação à construção e avaliação de argumentos, mas passíveis de desenvolvimento e aperfeiçoamento através de intervenções com este propósito. Dessa forma, é possível relacionar o ambiente predominantemente argumentativo e o exercício direcionado e sistemático da argumentação propiciados pela DAE, com os dados obtidos de potencialização na construção dos elementos da tríade argumentativa – Argumento, Contra-argumento e

Resposta – e a melhoria na qualidade da argumentação construída por Dália ao longo do período da disciplina.

Além disso, observamos o que poderia ser considerado um refinamento do pensamento de Dália, especificamente na sua habilidade reflexiva, pois, a partir dos seus escritos no diário de aprendizagem, é perceptível o deslocamento do foco do pensamento sobre os objetos e situações externas para refletir sobre suas habilidades e seu próprio funcionamento nas diversas situações propiciadas pela DAE. Estes movimentos observados em Dália, predominantemente metacognitivos – conscientização, reflexão sobre o próprio pensamento e apropriação do próprio funcionamento – são essenciais ao desenvolvimento da competência argumentativa na medida em que permitem ao sujeito a possibilidade de maior controle cognitivo (KUHN, 1991). Este desenvolvimento do pensamento também parece estar intimamente relacionado à DAE, na medida em que foi continuamente estimulado através de distintas atividades, a exemplo da escrita do diário. Ademais, a mediação da atmosfera eminentemente argumentativa durante as aulas do componente curricular pôde ter impactado positivamente no desenvolvimento metacognitivo, tendo em vista que a revisão dos fundamentos de pontos de vista e a avaliação de perspectivas divergentes, característicos deste tipo de pensamento, são inerentes ao discurso argumentativo (LEITÃO, 2007a). Tal relação pode ser corroborada pela literatura que demonstra que o pensamento e a qualidade da argumentação podem ser suficientemente desenvolvidos através da prática regular dessas competências, num ambiente (meta)cognitivamente estimulante (KUHN, 2001; 2005). Em suma, em relação à faceta argumentadora de Dália, nossas análises apontam que a participação na DAE propiciou ganhos nos três níveis da sua competência argumentativa – metacognitivo, metaestratégico e epistemológico, isto é, esta estudante demonstrou aperfeiçoamento geral na sua performance para identificar, produzir e avaliar argumentos (RAPANTA; GARCIA-MILA; GILABERT, 2013).

Em relação à faceta docente, os resultados e análises apontaram para ganhos ainda mais significativos, tendo em vista que foram habilidades e conhecimentos inéditos para Dália, com os quais não teve contato antes da experiência na DAE. Nesta faceta, é possível relacionar mais claramente as atividades do eixo “aprender a ensinar a argumentar” com o desenvolvimento desta faceta, através dos exercícios de identificação de atividades argumentativas em livros didáticos, as aulas sobre as Ações Discursivas do professor (DE CHIARO; LEITÃO, 2005) e atividades pedagógicas potencialmente argumentativas, bem como o planejamento e implementação da atividade prática docente em argumentação. Em relação ao desenho pedagógico da atividade potencialmente argumentativa, o grupo de Dália obteve êxito no seu

planejamento, pois em todas as etapas da atividade proposta foi possível identificar elementos com grande potencial para fazer emergir a argumentação entre os participantes. Esta habilidade para desenhar aulas e atividades potencialmente argumentativas se fundamenta na capacidade de desenho pedagógico do professor (KNIGHT-BARDSLEY; MCNEILL, 2016). Tal capacidade envolve o deslocamento da orientação da prática pedagógica do autoritarismo para o engajamento ativo dos estudantes na construção argumentativa e avaliação crítica (SIMON *et al.*, 2006). Envolve ainda habilidades do professor para mobilizar recursos instrucionais e pedagógicos que possibilitem o desenho de aulas direcionadas a um propósito (BROWN, 2009), neste caso, de promover a argumentação.

Ainda que de o grupo de Dália ter escolhido realizar uma atividade de debate (conforme experimentado algumas vezes na DAE), o qual é um gênero de natureza predominantemente argumentativa; o desenho das demais etapas do planejamento também foi potencialmente argumentativo, a exemplo da escolha do tema, das menções ao diálogo e à escuta, da previsão de um momento para reflexão sobre os argumentos e da meta do consenso. Este dado aponta para um desenvolvimento na capacidade de desenho pedagógico dos estudantes, fomentada por conhecimentos acerca da postura do professor e de estratégias pedagógicas em argumentação (BROWN, 2009; KNIGHT-BARDSLEY; MCNEILL, 2016). Considerando que professores em geral apresentam dificuldade para desenvolver questões e aulas argumentativas (MCNEILL; KNIGHT, 2013), em parte pela lacuna do conhecimento pedagógico necessário para criar, facilitar e avaliar atividades potencialmente argumentativas (SIMON *et al.*, 2006), as vivências possibilitadas pela DAE neste âmbito dos conhecimentos de conteúdo pedagógico em argumentação tiveram impacto positivo.

Quanto ao discurso facilitador e mantenedor da argumentação construído durante a implementação da atividade potencialmente argumentativa, outro aspecto da faceta docente analisado neste estudo, verificamos que Dália empregou diversas Ações Discursivas nos três planos propostos por De Chiaro e Leitão (2005). Esta estudante demonstrou, durante a mediação da reflexão com os alunos, um grau de conhecimento e apropriação sobre as Ações Discursivas, em especial nos momentos em que argumentou com os alunos. Muito embora o discurso construído durante este momento não tenha sido tão eficaz no sentido da manutenção do diálogo argumentativo, algo que seria esperado de um mediador em argumentação mais experiente, a presença de ações discursivas pragmáticas, epistêmicas e argumentativas já pode ser considerada um ganho atribuído ao conhecimento adquirido e experiências vivenciadas na DAE. Da mesma forma, em relação ao Ensino Dialógico, observamos um grau significativo de compreensão e apropriação dos seus princípios, através da escrita no diário, do desenho

potencialmente argumentativo e de diversas ações, planejadas ou improvisadas, durante o manejo da atividade por Dália e pelos demais participantes do seu grupo. O fato de estes princípios do Ensino Dialógico não fazerem parte do conteúdo programado da DAE e, ainda assim, terem sido incorporados na prática docente dos estudantes, aponta-nos para a cultura que foi construída no ambiente do componente curricular: a linguagem adotada, as dinâmicas de funcionamento, os diferentes leiautes e organização da sala de aula, os valores e posicionamento da professora titular, a relação estabelecida com e entre a turma etc. Assim, nossos dados apontam para o papel fundamental de tais elementos da DAE no desenvolvimento dos estudantes, como corrobora Alexander (2005), ao indicar o papel significativo dos repertórios e atmosfera da sala de aula para a aprendizagem – discurso, valores, concepções sobre o conhecimento, relações construídas entre educandos e educadores, qualidade do diálogo etc.

Cabe aqui trazer uma reflexão acerca do paralelo entre dois caminhos, distintos e complementares, de promover a aprendizagem da argumentação, os quais se fazem presentes na proposta da DAE. Uma possibilidade é através do ensino formalmente explícito, isto é, abordar a argumentação em si como conteúdo a ser aprendido: sua estrutura, funcionamento, avaliação e prática. Nesta disciplina, os conteúdos sobre argumentação fazem parte do currículo e aulas teórico-práticas aconteciam de forma sistemática, por exemplo, sobre teorias da argumentação, elementos do discurso argumentativo, critérios de avaliação de argumentos, Ações Discursivas do Professor e estratégias didáticas argumentativas. Por outro lado, a exemplo dos princípios do Ensino Dialógico na DAE, é possível promover o desenvolvimento de conhecimentos e da competência argumentativa de maneira implícita, através do desenho do ambiente educacional: em especial na cultura, linguagem e atividades propostas. Ambos os caminhos, entretanto, conforme nos aponta Jiménez-Aleixandre (2007), requerem tempo para a prática sistemática, bem como o papel essencial do suporte docente.

Ao encontro desta perspectiva, acreditamos que a atuação pedagógica da professora foi de grande importância para os impactos encontrados, pois o papel deste profissional é imprescindível para construir uma bem-sucedida cultura de promoção da argumentação (MCNEILL, 2009; MCNEILL; PIMENTEL, 2010). A partir da nossa observação, durante o acompanhamento do semestre letivo, bem como nos dados aqui analisados, acreditamos ser possível relacionar a atuação da professora da DAE com todos os principais papéis – cientista, pensador crítico e facilitador da argumentação (RAPANTA, 2017) – desempenhados por professores que se propõem a trabalhar com argumentação na sala de aula. As ações que melhor representam tais papéis são a familiaridade e compreensão do conhecimento científico; o uso de argumentos válidos durante a interação com a turma; a compreensão do discurso e prática

argumentativa como caminhos válidos para a aprendizagem; a ética e a utilização de estratégias de encorajamento do diálogo entre os alunos, como a escuta e o questionamento de ideias; e, por fim, o uso explícito e sistemático dos componentes básicos do discurso argumentativo – produção e avaliação de argumentos, além do confronto entre pensamentos divergentes. Portanto, o manejo docente na DAE nos pareceu fundamental e eficaz para a criação do ambiente predominantemente argumentativo e dialógico do componente curricular, bem como para a realização das atividades e abordagem dos conteúdos curriculares a partir de uma perspectiva argumentativa e atenta aos propósitos de desenvolvimento de competências.

Embora não tenha sido nosso objetivo dimensionar especificamente os impactos de cada elemento da DAE nos seus estudantes (currículo, metodologias, cultura, papel do professor etc.), o que podemos considerar uma lacuna no nosso estudo, acreditamos que a combinação de tais elementos, tal qual experimentada durante o semestre, foi essencial para o desenvolvimento observado no caso Dália. De acordo com Jiménez-Aleixandre (2007), a construção de um ambiente propício à aprendizagem da argumentação perpassa o desenho cuidadoso de ao menos seis princípios, capazes de sustentar a prática argumentativa: a) o **papel dos estudantes**, enquanto construtores ativos de conhecimento fundamentado; b) o **papel do professor**, enquanto alicerce do desenvolvimento da compreensão epistêmica – modelar questionamentos e uma postura dialógica, encorajar justificativas bem fundamentadas e reflexão, prover critérios para construção e avaliação de argumentos; c) o **currículo**, compreendendo a aprendizagem através dos questionamentos e da argumentação; d) a **avaliação da aprendizagem**, a partir do compartilhamento dos critérios e da responsabilidade por avaliar; e) a **dimensão metacognitiva** implicada no constante monitoramento do pensamento – reflexão – e da aprendizagem - autorregulação; e f) a **comunicação** construída de forma dialógica, interativa e colaborativa. Observamos na organização, currículo e funcionamento da DAE uma aproximação com os princípios elencados, de forma que se constituiu uma atmosfera especialmente propícia ao diálogo e aprendizagem da e através da argumentação, conforme encontrado no caso Dália.

Outra importante lacuna no presente estudo envolve a reduzida quantidade de participantes e realização de apenas um estudo de caso. A metodologia aqui adotada apresenta um ganho significativo em qualidade, na observação mais aprofundada dos impactos e transformações nos sujeitos, dado o nível de detalhe que a microanálise nos possibilita. Entretanto, a quantidade de dados de diferentes naturezas e provenientes do semestre letivo inteiro da DAE impactou no tempo demandado para análise e construção de estudos de caso de mais participantes. Dessa forma, não foi possível observar semelhanças e diferenças nos impactos possibilitados pela DAE entre diferentes estudantes da turma, nem construir uma

compreensão mais ampla sobre a eficácia da disciplina. Compreendemos que ambas as lacunas encontradas apontam para a importância de pesquisas futuras neste contexto, que possam contribuir para melhorias no próprio componente curricular, bem como para a expansão do campo da formação docente em argumentação.

Quanto à DAE, a literatura já nos aponta que agregar o ensino do currículo com metodologias potencialmente argumentativas e que sustentem a argumentação (ANTUNES; DIONÍSIO, 2011; RAPANTA, 2017; DE CHIARO, 2020), tanto quanto a experiência, qualidade do manejo docente e competência argumentativa do professor (TENREIRO-VIEIRA, 2004; SIMON *et al.*, 2006; CHOWNING *et al.*, 2012; LOURENÇO, 2013) são imprescindíveis para a aprendizagem e melhoria da performance dos estudantes. Assim, acreditamos que este componente curricular tem importante papel na introdução dos futuros/as pedagogos/as ao campo dos estudos e prática docente em argumentação, especialmente pela proposta de desenvolver, no momento da sua formação inicial, habilidades essenciais e consonantes com as tendências globais de ensino (KNIGHT-BARDSLEY; MCNEILL, 2016). Talvez um dos seus diferenciais resida justamente em apresentar uma nova forma de dialogar e lidar com as divergências, tendo em vista que para muitos estudantes é um conhecimento quase inédito, assim como um caminho diferente de se portar, relacionar e mediar aprendizagens com os estudantes. É válido mencionar que, no momento de avaliação da disciplina ao final do semestre letivo, diversos estudantes relataram experiências de flexibilização do pensamento e posicionamentos, bem como de maior disposição para escutar opiniões divergentes e críticas, diminuição de situações de embate e melhoria na capacidade de dialogar. Assim, é possível que esta experiência torne seus participantes mais sensíveis, não apenas ao papel da argumentação na educação que aqui defendemos, bem como para a importância de manter em desenvolvimento sistemático as próprias competências e práticas, levando em consideração que argumentar é uma habilidade que se sustenta no seu constante exercício (JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, 2007). Outro ponto relevante deste componente curricular é a possibilidade de importação e adaptação das tecnologias empregadas na DAE em distintos contextos, como outros cursos de graduação e formação continuada. A maneira como associa as três dimensões – do conhecimento sobre argumentação, desenvolvimento da competência argumentativa e dos conhecimentos de conteúdo pedagógico relacionados à construção e mediação de estratégias didáticas argumentativas –, de forma explícita e implícita, parece-nos uma sólida contribuição para o campo da formação docente em argumentação.

## REFERÊNCIAS

- ACAR, O. **Argumentation skills and conceptual knowledge of undergraduate students in a physics by inquiry class**. 2008. Tese de Doutorado. The Ohio State University. Ohio, 2008.
- AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 28-33, 2018.
- ALEXANDER, R. **Towards dialogic teaching**. 3a ed. York: Dialogos, 2006.
- ALEXANDER, R. Developing Dialogue: Process, Trial, Outcomes. Symposium H4, **17 Biennial EARLI Conference**. Finland, 2017.
- AMARAL, S. R. do **Estratégias argumentativas de universitários: estudo comparativo de três práticas pedagógicas**. 2016. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco. 2016.
- AMARAL, S. R. do; LEITÃO, S. Estratégias argumentativas de universitários participantes de três diferentes práticas pedagógicas. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 36-57, jan-abr/2019.
- ANDRIESSEN, J., BAKER, M., SUTHERS, D. (Eds.). **Arguing to Learn: Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning environments**. Dordecht: Kluwer, 2003.
- ANTUNES, F.; DIONÍSIO, M. D. L. Editorial. **Revista Portuguesa de Educação**, 24(1), p. 3-6, 2011.
- AQUINO, K. A. D. S.; DE OLIVEIRA, N. A. B.; NOGUEIRA, R. C.; DE CHIARO, S. Construção e análise de material instrucional potencialmente significativo para a educação química no ensino médio. 2017. *In: 6º ENAS. Anais [...]*. 2017. p. 91.
- ARAUJO, A. S; FREITAG, R. M. K. “Quem Pergunta Quer Resposta!” – Perguntas Como Estratégias De Interação Na Escrita. Revista Eletrônica **Via Litterae** – ISSN, v. 2176, p. 6800, 2010.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BANKS-LEITE, L. O estudo da argumentação infantil na perspectiva da ADL. **Signo & Seña**, Buenos Aires, n.9, p. 319-345, 1998.
- BELL, P.; LINN, M. C. Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the web with KIE. **International Journal of Science Education**, v. 22, n. 8, p. 797-817, 2000.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, 47-70, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 14 de fev. de 2017.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno Resolução Cne/Cp 1, De 18 De Fevereiro De 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 14 de fev. de 2017.

BRASIL. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015\\_pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015_pisa2015_completo_final_baixa.pdf). Acesso em: 15 de fev. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=56621-bncc-apresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category\\_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bncc-apresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 22, de 07 nov. 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP no 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada)**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2020.

BROWN, M. W. The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In: REMILLARD, J; HERBEL-EISENMANN, B, A.; LLOYD, G. M. (Eds.), **Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction**. New York, NY: Routledge, 2009, p. 37-56.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Knowledge and organization: A social-practice perspective. **Organization Science**, 12, p. 198-213, 2001.

CAÑO-ORTIZ, M. I. **Argumentació i construcció del coneixement:** Estratègies argumentatives dels estudiants universitaris en situació de debate. Universidad de Barcelona, Psicología. Barcelona: Universitat Ramon Llull, 2010.

CARPENTER, T. P.; LYNN-BLANTON, M.; COBB, P.; LOEF-FRANK, M.; KAPUT, J.; MCCLAIN, K. **Scaling up innovative practices in mathematics and science.** Research report. NCISLA. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research, School of Education, University of Wisconsin-Madison, 2004.

CARVALHO, A. D.; PÉREZ, D. G. O Saber e o Saber Fazer dos Professores. *In:* CASTRO, A. D.; CARVALHO. **Ensinar a Ensinar.** São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2001, p. 107-124.

CHOY, S. C.; CHEAH, P. K. Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. **International Journal of teaching and learning in Higher Education**, v. 20, n. 2, 198-206, 2009.

CHOY, S. C.; OO, P. S. Reflective Thinking and Teaching Practices: A Precursor for Incorporating Critical Thinking into the Classroom? **Online Submission**, v. 5, n. 1, p. 167-182, 2012.

CHOWNING, J. T.; GRISWOLD, J. C.; KOVARIK, D. N.; COLLINS, L. J. Fostering Critical Thinking, Reasoning, and Argumentation Skills through Bioethics Education. **PLoS ONE** v. 7, n. 5, 2012.

CRIPPEN, K. J. Argument as professional development: Impacting teacher knowledge and beliefs about science. **Journal of Science Teacher Education**, v. 23, n. 8, p. 847-866, 2012.

DE CHIARO, S. R. R. R. **A emergência da argumentação como recurso mediador na construção de conhecimentos em uma sala de aula de história.** 2001. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

DE CHIARO, S. Profesores: ¿qué seres humanos queremos ayudar a formar?: Punto de partida para la defensa de la argumentación en la formación docente. **Revista Iberoamericana de Argumentación**, n. 20, p. 267-289, 2020.

DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 52, p. 350-357, 2005.

DE VILLACHAN E LYRA, P. **Relação de apego mãe-criança:** um olhar dinâmico e histórico-relacional. 1. ed. Recife: Editora Universitária - UFPE, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 3, 143-152, 2015.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares—das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação, ANPED**, n. 11, p. 5-16, 2004.

DOLZ J.; SCHNEUWLY, B.; DI PIETRO, J. F. Relato de uma seqüência didática: o debate público. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004. p. 247-278.

DOURADO, L.; SIQUEIRA, R. Arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019.

E SILVA, G. M. de O.; DE MACEDO, A. T. Discourse markers in the spoken Portuguese of Rio de Janeiro. **Language Variation and Change**, v. 4, n. 2, p. 235-249, 1992.

ERDURAN, S. Promoting ideas, evidence and argument in initial science teacher training. **School Science Review**, v. 87, p. 321, 2006.

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

EYZAGUIRRE, A. *et al.* **Manual para Seminários Socráticos**. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FÁVERO, L. L. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, D. (Org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas/USP, 2000. p. 79-88.

FERNANDES, D.; FONSECA, L. Argumentação e demonstração no contexto da formação inicial de professores. In: BORRALHO, A.; MONTEIRO, C.; ESPADEIRO, R. **A matemática na formação do professor**. Évora: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2004. p. 249-275.

FERNANDEZ, C. PCK - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, p. 1-12, 2011.

FICHTER FILHO, G. A.; DE OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 940-956, 2021.

FUENTES, C. Elementos para o desenho de um modelo de debate crítico na escola. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 225-249.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education.** New York: Teachers College Press, 1990.

GRÜTZMANN, T. P. **Os saberes docentes na tutoria em Educação a Distância.** Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pelotas, 2013.

GUEVARA, L. C. R. **Ensinar a argumentar: uma proposta de formação de professores para a inserção de práticas argumentativas na sala de aula.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

HART, W. et al. Sintiendo Validado Versus Ser Correcto: Un Meta-Análisis de la exposición selectiva a la Información. **Psychological Bulletin**, v.135, n.4, p. 555-558, 2009.

HILA, C. V. D. O gênero diário na formação inicial do professor. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação - PPGE**, v. 10, n. 21, p. 99-120, 2008.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. Designing argumentation learning environments. In: ERDURAN, S.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. **Argumentation in science education.** Springer: Dordrecht, 2007. p. 91-115.

KNIGHT-BARDSLEY, A.; MCNEILL, K. L. Teachers 'pedagogical design capacity for scientific argumentation. **Science Education**, v. 100, n. 4, p. 645-672, 2016.

KÖSEOĞLU, F.; TÜMAY, H.; ÜSTÜN, U. Developing a professional development package for nature of science instruction and discussion about its implementation for pre-service teachers. **Journal of Kırşehir Education Faculty**, v. 11, n. 4, p. 129-162, 2010.

KUHN, D. **The Skills Of Argument.** EE.UU.: Cambridge University Press, 1991.

KUHN, D. A developmental model of critical thinking. **Educational researcher**, v. 28, n. 2, p. 16-46, 1999.

KUHN, D. How do people know? **Psychological Sciences** v. 12: p. 1-8, 2001.

KUHN, D. **Education for thinking.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 2005.

KUHN, D.; PEARSALL, S. Relations between metastrategic knowledge and strategic performance. **Cognitive Development**, v. 13, p. 227-247, 1998.

LEITÃO, S. A construção discursiva da argumentação em sala de aula. **XXX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia**, Brasília, 2000.

LEITÃO, S. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007a.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Pró-Posições**, v. 18, n. 3, p. 75-92, 2007b.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção de conhecimento em sala de aula. *In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na escola: O conhecimento em construção***. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LEITÃO, S. O Trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. **Uni-pluriversidad**, v. 12, n. 3, p. 23-37, 2012.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1999.

LOURENÇO, A. B. **Saberes docentes de argumentação: dinâmicas de desenvolvimento na formação inicial de professores de ciências**. 2013. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Química e Biociências. Universidade de São Paulo, 2013.

MACEDO, G. F.; RAMÍREZ, N.; SOUZA, D. A importância do método: pesquisa qualitativa em contexto de sala de aula. **Argumentos Pro-educação**, v. 3, n. 7, 2018.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. Martins Fontes, 1998.

MARTINEZ, M. A.; SAUDELA, N.; HUBER, G. L. Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 965-977, 2001.

MARTINS, R. L. Navegando por diários: uma professora a bordo de uma re (formação). **The Specialist**, v. 25, 2004.

MCDONALD, C. V. The influence of explicit nature of science and argumentation instruction on preservice primary teachers' views of nature of science. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 47, n. 9, p. 1137-1164, 2010.

MCNEILL, K. L. Teachers' use of curriculum to support students in writing scientific arguments to explain phenomena. **Science Education**, v. 93, n. 2, p. 233-268, 2009.

MCNEILL, K. L.; KNIGHT, A. M. Teachers' pedagogical content knowledge of scientific argumentation: The impact of professional development on K – 12 teachers. **Science Education**, v. 97, n. 6, p. 936-972, 2013.

MCNEILL, K. L.; PIMENTEL, D. S. Scientific discourse in three urban classrooms: The role of the teacher in engaging high school students in argumentation. **Science Education**, v. 94, n. 2, p. 203-229, 2010.

MERCIER, H.; SPERBER, D. Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 34, p. 57-111, 2011.

MILKA, A.; LEENA, L. Learning of argumentation in face to face and e-mail environments. Paper presented at the **4th International conference on argumentation**, Amsterdam, The Netherlands, 1998.

MONTEIRO, R. de A. A.; TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Diálogo: conceito, princípios epistemológicos e implicações éticas. **Vozes e Diálogo**, v. 20, n. 2, p. 19-32, 2021.

MULLER-MIRZA, N.; PERRET-CLERMONT, A.-N. (Eds.). **Argumentation and education: Theoretical foundations and practices**. New York: Springer, 2009.

MUNFORD, D. et al. Práticas discursivas e o ensino-aprendizagem do professor de ciências: tecendo relações entre argumentação e objetivos pedagógicos na formação inicial. *In: Encontro Nacional De Pesquisadores Em Ensino De Ciências*, 5. Bauru: Abrapec, 2005.

MURAD, R. R. **Auto-avaliação e avaliação do parceiro: estratégias para o desenvolvimento da metacognição e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem**. 2005. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *In: Educação & Sociedade – Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação*. Campinas, SP: Cedes, n. 74, p. 27-42, 2001.

OGAN-BEKIROGLU, F.; EREN BELEK, D. Impact of Model-Based Teaching on Argumentation Skills. **International Journal of Progressive Education**, v. 10, n. 1, 2014.

OLIVEIRA, T. Relações de poder: posições ocupadas por professor e alunos na construção social do discurso e da identidade. **Intercâmbio**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. v. 8, 1999.

OSANA, H. P.; SEYMOUR, J. R. Critical thinking in preservice teachers: A rubric for evaluating argumentation and statistical reasoning. **Educational Research and Evaluation**, v. 10, p. 473–498, 2004.

OSBORNE, J.; ERDURAN, S.; SIMON, S. Enhancing the quality of argumentation in school science. **Journal of research in science teaching**, v. 41, n. 10, p. 994-1020, 2004.

OSBORNE, J.; SIMON, S.; CHRISTODOULOU, A.; HOWELL-RICHARDSON, C.; RICHARDSON, K. Learning to argue: A study of four schools and their attempt to develop the use of argumentation as a common instructional practice and its impact on students. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 50, n. 3, p. 315-347, 2013.

ÖZÇINAR, H. Scaffolding computer-mediated discussion to enhance moral reasoning and argumentation quality in pre-service teachers. **Journal of Moral Education**, v. 44, n. 2, p. 232-251, 2015.

MARTÍN, J.; PORLÁN, R. **El diario del profesor**. Un Recurso para la Investigación en el Aula. Sevilla, España: Díada Editora, 1997.

MCNEILL, K.; KNIGHT, A. Teachers' pedagogical content knowledge of scientific argumentation: The impact of professional development on K-12 teachers. **Science Education**, v. 97, n. 6, 2013.

MUNDIAL, G. B.; UNICEF. **Education 2030**: Incheon declaration and framework for action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. 2016.

PUCHE-NAVARRO, R.; OSSA, J. Qué hay de nuevo en el método microgenético?: más allá de las estrategias y más acá del funcionamiento cognitivo del sujeto. **Suma Psicológica**, v. 13, n. 2, p. 117-139, 2006.

RAMÍREZ, N. L. R. **Efeito do debate crítico na redução da polarização do discurso argumentativo em sala de aula**. 2018. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva Universidade Federal de Pernambuco. 2018.

RAPANTA, C. Professores como facilitadores da argumentação entre estudantes: uma necessidade emergente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p. 41-62, 2017.

RAPANTA, C.; GARCIA-MILA, M.; GILABERT, S. What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 4, p. 483-520, 2013.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, 109-116, 2003.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SADLER, T. D. Promoting discourse and argumentation in science teacher education. **Journal of Science Teacher Education**, v. 7, n. 4, p. 323-346, 2006.

SCHIFFRIN, D. **Discourse markers**. Cambridge University Press, 1987.

SCHIFFRIN, D. Discourse markers: Language, meaning, and context. **The handbook of discourse analysis**, v. 1, p. 54-75, 2001.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard educational review**, v. 57, n. 1, 1-23, 1987.

SHULMAN, L. Aquellos que entienden: Desarrollo del conocimiento en la enseñanza. Profesorado, **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 23, n. 3, p. 269-295, 2019.

SILVA, C. R.; DOS SANTOS, J. C. L. Perguntas retóricas: entre a gramaticalização e a discursivização. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 19, n. 2, 2015.

SIMON, S.; ERDURAN, S.; OSBORNE, J. Learning to teach argumentation. **International Journal of Science Education**, v. 28, n. 2, 235-260, 2006.

SIRGADO, A. P. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 3, p. 38-51, 2000.

SOUTO, R.; LEITÃO, S. Discurso argumentativo na escola e construção de conhecimentos no campo da ética: surgimento e transformações de perspectivas e as ações discursivas

efetuadas pelo professor. [CD ROM]. **Anais do II Encontro internacional linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino**, 2003.

TABER, C. S.; LODGE, M. Motivated Skepticism in the Evaluation of political beliefs. **Critical Review: A Journal of Politics and Society**, v. 24, n. 2, p. 157-184, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, F. M. Atividades promotoras de argumentação nas séries iniciais: o que fazem os professores. **V Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, v. 5, p. 1-11, 2005.

TENREIRO-VIEIRA, C. Formação em pensamento crítico de professores de ciências: impacte nas práticas de sala de aula e no nível de pensamento crítico dos alunos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 3, n. 3, p. 228-256, 2004.

UNESCO. **Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century**. Paris, 2014.

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R.; HENKEMANS, F. S.; BLAIR, J. A.; JONHSON, R. H.; KRABBE, E. C. W.; PLANTIN, C.; WALTON, D. N.; WILLARD, C. A.; WOODS, J.; ZAREFSKY, D. **Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996.

VASCONCELOS, A. N. de; LEITÃO, S. Desenvolvimento da protoargumentação na interação adulto-bebê. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 60, p. 119-146, 2016.

VIEIRA, A.; LUZ, T. R. D. Do saber aos saberes: comparando as noções de qualificação e de competência. **Organizações & Sociedade**, 12(33), p. 93-108, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Mind and society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALTON, D. Un modelo de diálogo de la creencia. **Argument & Computation**, v.1, n.1, p. 23– 46, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2001.

ZOHAR, A. **Higher order thinking in science classrooms: Students' learning and teachers' professional development**. v. 22. Springer Science & Business Media, 2004.

ZOHAR, A. Science teacher education and professional development in argumentation. *In*: ERDURAN, S.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. **Argumentation in science education**. Springer, Dordrecht, p. 245-268, 2007.

ZOHAR, A.; NEMET, F. Fostering students' knowledge and argumentation skills through

dilemmas in human genetics. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 39, n. 1, p. 35-62, 2002

## ANEXO A - PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR DA DISCIPLINA 'ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO'



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS  
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO**

### PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

**TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)**

<input checked="" type="checkbox"/>	Disciplina	<input type="checkbox"/>	Prática de Ensino
<input type="checkbox"/>	Atividade complementar	<input type="checkbox"/>	Módulo
<input type="checkbox"/>	Monografia	<input type="checkbox"/>	Trabalho de Graduação

**STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)**

<input type="checkbox"/>	OBRIGATÓRIO	<input checked="" type="checkbox"/>	ELETIVO	<input type="checkbox"/>	OPTATIVO
--------------------------	-------------	-------------------------------------	---------	--------------------------	----------

### DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária Semanal		Nº. de Créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
	<b>Argumentação na educação: argumentar para aprender e aprender a argumentar</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>60</b>	

Pré-requisitos		Co-Requisitos		Requisitos C.H.	
----------------	--	---------------	--	-----------------	--

### EMENTA

Estudo da argumentação como caminho para a construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Desenvolvimento das habilidades e competências requeridas para argumentar, construir estratégias didáticas argumentativas e mediá-las em ambientes educacionais.

### OBJETIVO (S) DO COMPONENTE

#### Geral:

Estudar a argumentação e sua importância para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, bem como desenvolver as competências argumentativas dos estudantes e suas habilidades para construir e mediar estratégias didáticas fundamentadas na argumentação em ambientes educacionais.

#### Específicos:

- Estudar as diferentes perspectivas teóricas sobre argumentação;
- Compreender o papel do discurso argumentativo nos processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento do pensamento reflexivo (cognição e metacognição);
- Compreender o funcionamento da argumentação e seus elementos constitutivos;
- Aprender a avaliar a qualidade da argumentação para fins educacionais;
- Desenvolver as habilidades de identificação, produção e avaliação de argumentação, necessárias tanto para tornar-se um argumentador eficaz, como para mediar situações de argumentação em ambientes educacionais;
- Apropriar-se dos diferentes tipos de argumentação: espontânea e intencional, intencional estruturada e não-estruturada;
- Estudar as ações discursivas do professor para emergência e manutenção da argumentação;
- Vivenciar diferentes estratégias didáticas argumentativas;
- Desenvolver e aplicar novas estratégias didáticas argumentativa.

**METODOLOGIA**

O trabalho pedagógico da disciplina Argumentação na educação: argumentar para aprender e aprender a argumentar será realizado numa perspectiva de articulação entre teoria e prática. A partir da vivência de situações diversas de argumentação, o estudante será encorajado a discutir teoricamente os conceitos ao mesmo tempo em que reflete sobre sua própria prática, autorregulando sua aprendizagem. Isto se dará mediante a videogravação de tais situações argumentativas e posterior análise dos vídeos pelos próprios estudantes, mediada pelo professor, possibilitando um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos mesmos. Além disso, haverá exposições dialogadas (debates/ discussões), atividades individuais e colaborativas (trabalhos individuais e em pequenos grupos), utilizando textos, artigos, vídeos, filmes e outros recursos, além da produção, pelo estudante, de uma estratégia didática argumentativa e mediação da mesma em um ambiente educacional.

**AValiação**

A avaliação dar-se-á de forma processual, levando em consideração, no decorrer da disciplina: a participação nos debates, discussão, análise e exposição de ideias nas aulas; elaboração e apresentação dos trabalhos individuais e em grupos com clareza, objetividade e criatividade; avaliação de desempenho escrito e assiduidade às aulas. Ao final, haverá a elaboração e aplicação de estratégias didáticas argumentativas autorais.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**

1. Introdução à teoria da argumentação
  - 1.1 O que é argumentação e as diferentes perspectivas teóricas: bases linguísticas, psicológicas e epistemológicas
  - 1.2 A dimensão psicológica da argumentação: desenvolvimento cognitivo e metacognitivo
  - 1.3 A dimensão epistêmica da argumentação: construção de conhecimento
2. "Aprender a argumentar" X "Argumentar para aprender"
  - 2.1 Elementos constitutivos da argumentação: argumento, contra-argumento e resposta
  - 2.2 A qualidade da argumentação: aceitabilidade, relevância e suficiência
  - 2.3 Identificação, produção e avaliação de argumentação
3. Ensinar a argumentar
  - 3.1 Estratégias de argumentação na sala de aula: argumentação espontânea e intencional (estruturada e não-estruturada)
  - 3.2 Ações discursivas do professor para emergência e manutenção da argumentação
  - 3.3 Diferentes estratégias didáticas argumentativas

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.  
 FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Criar, 2003.  
 VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

CARRAHER, D. W. Argumentação na vida diária e nas ciências humanas. In: CARRAHER, D. W. **Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas**. São Paulo: Pioneira, 1983.  
 DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, n. 3, p. 350-357, 2005.  
 KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. Contexto, 1992.  
 LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Pro-Posições**, v. 18, n. 3, p. 75-92, 2007.  
 LEITÃO, S.; DE CHIARO, S.; ORTIZ, M. I. C. El debate crítico: un recurso de construcción del conocimiento en el aula. **Textos de didáctica de la lengua y la literatura**, n. 73, p. 26-33, 2016.

DEPARTAMENTO A QUE PERTENCE O COMPONENTE  
CURSO

DEPTº DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO  
EDUCACIONAIS

HOMOLOGADO PELO COLEGIADO DE

ASSINATURA DO CHEFE DO DEPARTAMENTO

ASSINATURA DO COORDENADOR  
DO CURSO OU ÁREA