



A ARGUMENTAÇÃO E O *LOCUS* DO PROFESSOR EM MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ARGUMENTATION AND THE TEACHER'S *LOCUS* IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING MATERIAL

*Janayna Bertollo Cozer Casotti*¹

*Zilda Gaspar Oliveira de Aquino*²

*Renata Palumbo*³

RESUMO

Este artigo tem por finalidade a observação do material didático disponibilizado às escolas da rede pública estadual de São Paulo em 2021, no que se refere ao ensino da argumentação e ao locus do professor. Analisam-se quatro atividades propostas para o sexto, sétimo, oitavo e nono anos, buscando verificar o tratamento dispensado a essa aprendizagem e identificar possibilidades de ampliação daquilo que o material propõe, para que sejam consideradas as especificidades dos estudantes e a heterogeneidade constitutiva do contexto escolar. As bases teóricas dizem respeito, principalmente, aos trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2002), voltados à Nova Retórica, e de Fillmore (1982) e Petruck (2012) direcionados aos estudos sobre frames. Os resultados são indicativos da importância devida à formação de professores, que não pode prescindir da promoção de conhecimentos significativos, para uma prática pedagógica que propicie o desenvolvimento adequado de competências e habilidades concernentes à argumentação.

PALAVRAS-CHAVE: Material didático; Leitura e produção textual; Ensino da argumentação.

ABSTRACT

The aim of this article is to observe the didactic material made available to public schools in São Paulo in 2021, with regard to teaching of argumentation and the locus of the teacher. Four activities proposed for the sixth, seventh, eighth and ninth grades are analyzed, seeking to verify the treatment given to this learning and identify possibilities for expanding what the material proposes, so that the specificities of the students and the constitutive heterogeneity of the school context are considered. The theoretical bases refer mainly to the works of Perelman and Olbrechts-Tyteca ([1958] 2002), focused on the New Rhetoric, and of Fillmore (1982) and Petruck (2012) focused on frame studies. The results are indicative of the importance given to teacher training, which cannot do without the promotion of significant knowledge to a pedagogical practice that provides the adequate development of competences and skills concerning argumentation.

KEYWORDS: Courseware; Reading and textual production; Argumentation teaching.

1 Professora Doutora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: janaynacasotti@gmail.com.

2 Professora Doutora e pesquisadora sênior do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: ziaquino@usp.br.

3 Professora Doutora do Departamento de Linguagens da Faculdade Sesí de Educação, São Paulo, Brasil. E-mail: prof.renata.palumbo@gmail.com.

Introdução

Pesquisas sobre materiais didáticos utilizados na educação básica para o trabalho com linguagem (CORACINI, 1999; D'ÁVILA, 2008; ROJO, 2013; CASOTTI; SILVA, 2018) têm apontado para o caráter homogeneizante de propostas de leitura e produção de textos que são apresentadas nesses materiais e que não levam em conta o conhecimento local (MACIEL, 2013). Mais de duas décadas após investigações sobre materiais didáticos, poderíamos questionar se eles têm respondido a essa necessidade de heterogeneidade em suas propostas e como está sendo encaminhada a questão do conhecimento local. Nessa direção, entendemos que estudos acerca da argumentação em suas interfaces podem indicar-nos caminhos para conduzir essas observações, em específico, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de argumentação na produção de leitura, sobretudo, multimodal.

Partimos de uma reflexão fundamentada na concepção de ato de linguagem como “interação de intencionalidades” (CHARAUDEAU, 2001), uma vez que compreendemos a aula como um ato de linguagem, em que professor e alunos constroem conjuntamente os conceitos. Antes da aula propriamente dita, a construção colaborativa já ocorre desde o planejamento, na medida do diálogo que se empreende entre os materiais didáticos disponíveis e o professor que constrói seu próprio plano, elegendo os recursos didáticos que considera mais relevantes aos objetivos da aula e aos seus alunos – especificidades relacionadas às culturas, aos valores, aos conhecimentos que esses estudantes possuem – com vista ao trabalho com a linguagem em sala de aula.

Nessa direção, consideramos a importância de associarmos os estudos de argumentação ao de cognição, especialmente no que diz respeito aos *frames*, tendo em vista ser essa não só uma construção social, mas também individual e dinâmica que precisa ser discutida e partilhada, sendo a sala de aula um espaço adequado para essa discussão.

Pensar sobre o material didático e seus possíveis efeitos no planejamento docente e no processo de ensino e aprendizagem tem possibilitado uma relação mais crítica com esses materiais, acentuando-se o necessário protagonismo do professor em relação ao que lhe é disponibilizado para a prática pedagógica. De fato, nas atividades de sala de aula, é importante considerar o mundo social e cultural do estudante, permitindo, assim, seu engajamento como sujeito que lê o mundo e os textos-discursos que nele circulam e questiona sua realidade social.

Nesse sentido, compreendemos que modos diversos de interagir com esses materiais didáticos podem ser construídos por parte dos docentes a partir do entendimento que eles possuem dos processos interacionais, argumentativos e cognitivos que envolvem o ensino com materiais institucionalizados com viés pedagógico, bem como da compreensão do *locus* desses professores na utilização dessas obras didáticas. Assim, partimos de pesquisas que vêm se dedicando à argumentação em sua interface com a interação e os elementos sociocognitivos que as subjazem (AQUINO e PALUMBO, 2019 e AQUINO, PALUMBO e BENTES, 2019 entre

outros) com vista à discussão das condições de produção dos materiais e aos encaminhamentos possíveis dados às atividades, com a finalidade de oferecer possibilidades de o professor construir esses modos de interagir à medida que compreenda não só seu papel, mas também o dos estudantes nesse processo, partindo do pressuposto de que o conhecimento se constrói nesse espaço de interação entre um e outro participante.

Entendemos que um posicionamento teórico como este que buscamos apresentar ainda esteja pouco explorado e aplicado em âmbito pedagógico; nesse sentido, justifica-se esta pesquisa, que se volta para os materiais de apoio ao desenvolvimento do currículo das escolas da rede pública estadual de São Paulo, considerando-se, especialmente, o componente de Língua Portuguesa dos “Cadernos do Aluno” dos anos finais do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao ensino de argumentação na perspectiva de produção de leitura, entendida de modo amplo e direcionada à multimodalidade.

A motivação para este trabalho está associada ao curso de extensão, intitulado “Ensino de argumentação na escola básica: reflexões sobre estratégias”, que ministramos a professores do ensino básico e a graduandos de Letras, Educação e áreas afins pela Universidade de São Paulo, no qual surgiram diálogos a respeito da dificuldade de (inter)ação em sala de aula frente ao material didático disponível e à pouca oferta de cursos de formação continuada sobre ensino de argumentação.

Este trabalho está organizado em quatro seções, além da introdução e da conclusão: 1) o ensino de argumentação 2); a interface argumentação, a sociocognição (especialmente os *frames*) e o ensino; 3) a metodologia da pesquisa realizada; 4) análise do material didático e encaminhamentos a partir das atividades selecionadas.

Argumentação e ensino

Segundo Rangel (2005), o conhecimento construído pelas ciências da aprendizagem sobre “o que é aprender” leva a questionar as concepções e práticas estabelecidas até então:

Por que não fazer das situações de ensino um momento de interação planejada, se já sabemos que é preciso interagir com o objeto de conhecimento e outros parceiros, para aprender? Por que ignorar as crenças e as hipóteses do aprendiz, se é com base nelas que o sujeito elabora o conhecimento novo? Por que não levar as práticas de ensino a tirarem parte significativa de sua força e eficácia dos movimentos do próprio aprendiz em seu previsível esforço por aprender? Por que insistir em práticas de ensino que, por mais bem-intencionadas que sejam, andam *na contramão da aprendizagem?* (RANGEL, 2005, p. 15)

Em importante obra sobre os estudos da argumentação, Breton e Gauthier (2001) apresentam desde a caracterização histórica desses estudos até a identificação de diferentes teorias da argumentação. Segundo eles, a dispersão em “teorias” deve-se ao fato de haver divergência no que diz respeito à definição de argumento, à ligação com a retórica, à relação com a lógica e a com a ética. Todavia, tais teorias possuem algo em comum, ou seja, aproximam-

se por incidirem sobre um mesmo objeto, o processo de argumentação, em que se fornecem razões para convencer um interlocutor ou um auditório, ou sobre as unidades desse processo, os argumentos. Breton e Gauthier (2001, p.13) defendem só haver argumentação quando ocorrer desacordo; entretanto, ressaltam que isso não significa a imposição de uma verdade, mas sim uma questão de consenso, de “resolução do desentendimento por meio da discussão, do debate discursivo, em vez do confronto bélico”.

Chama-nos a atenção o fato de que, ao fazerem essa apresentação das diferentes teorias da argumentação, os estudiosos chegam à conclusão de que a escola, duas décadas atrás, conferia pouca atenção à argumentação, ainda que os estudantes tivessem de tomar posições nas mais variadas situações em que estivessem envolvidos, desde as mais triviais até as mais complexas. Vale mencionar aqui a comparação que Breton e Gauthier (2001) utilizam para mostrar a fragilidade dos alunos quando não vivenciam situações em que possam ser instados a argumentar:

A ausência quase geral, salvo preciosas e raras exceções, de um ensino sólido e estruturado de argumentação, apoiado numa cultura geral ampla e interessada na utilização prática, transforma nossos jovens em cidadãos lançados à água sem aprendizagem prévia e posteriormente censurados por não saberem nadar. (BRETON; GAUTHIER, 2001, p. 147-148)

A nosso ver, um “ensino sólido” requer, de fato, planejamento. Todavia, acreditamos que essa organização precisa considerar “rotas possíveis” a serem reconfiguradas na medida da necessidade. Em outras palavras, o “ensino estruturado” não pode tornar engessadas as práticas argumentativas, uma vez que não resultará benefício a simples listagem de “técnicas argumentativas”, sem a potencialização da sensibilidade dos estudantes para o exercício da argumentação.

Concordamos que não haja necessidade de uma outra disciplina para isso, evitando-se, assim, a fragmentação que já ocorre, por exemplo, com a disciplina de Língua Portuguesa, subdividida em Gramática, Literatura e Redação, havendo, muitas vezes, inclusive, professores diferentes para trabalhar as supostas “diferentes disciplinas”. A questão, conforme entendemos, não seria essa, mas sim a promoção de variados projetos de letramento, levando em conta as diversas possibilidades de trabalho com a argumentação não apenas no interior de uma disciplina específica, mas, inclusive, de forma interdisciplinar, ou mesmo, transdisciplinar, de modo que os conhecimentos desenvolvidos nas mais diversas disciplinas não apenas dialoguem, mas que se atravessem, modificando-se, ou ainda, considerando-se a escola como um todo, de maneira a se promover situações de interação entre turmas.

Muitos outros estudos continuam sendo feitos tendo como objeto de investigação a argumentação e o ensino (AZEVEDO; DAMACENO, 2017; BATISTA; LIMA, 2019; CAMPOS, 2011; SILVA; PIRIS, 2021; SOARES, 2015; SOUEID, 2013). Também os documentos curriculares nacionais reconhecem a importância do trabalho com a argumentação

na escola. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1998), observamos a abordagem da argumentação a partir de questões polêmicas que exigem a manifestação de uma posição:

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação, capacidade relevante para o exercício da cidadania, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc. Procurando desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora. O exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem desses aspectos precisa, necessariamente, estar inserida em situações reais de intervenção, começando no âmbito da própria escola. (BRASIL, 1998, p. 41)

Assim podemos compreender que, mesmo antes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), os parâmetros já sinalizavam a importância de se trabalhar a argumentação tanto na compreensão quanto na produção de textos que pudessem demonstrar a capacidade de o estudante assumir um determinado ponto de vista e defendê-lo por meio de argumentos convincentes, sempre considerando o exercício do diálogo e do respeito à opinião do outro.

A Base Nacional Comum Curricular, dezenove anos após a publicação dos PCN, apresenta a argumentação como uma entre as dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da Educação Básica. Assim, além da competência que envolve os saberes historicamente construídos sobre o mundo para a compreensão da realidade e a atuação ética, a BNCC identifica também a competência investigativa, para detectar as causas de um problema e buscar soluções, a competência artística para fruição e participação em manifestações culturais, a competência de uso de diferentes linguagens para interação nos mais variados contextos, a de utilização e criação de tecnologias, a de compreensão das relações no mundo do trabalho, a competência socioemocional para conhecimento de si mesmo e cuidado com a própria saúde física e emocional, a de valorização da diversidade pelo exercício da empatia, da resolução de conflitos e da cooperação. Entre essas várias competências, a BNCC situa a argumentativa como competência 7:

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)

Ao se referir aos anos finais do ensino fundamental, o documento destaca que as competências são desenvolvidas a partir de habilidades que podem ser mobilizadas em diversas práticas de linguagem e, por isso, perpassam vários campos de atuação dos estudantes: da vida pessoal, da vida pública, das práticas de estudos e pesquisas, jornalístico-midiático e artístico-literário, além dos eixos da leitura, da produção textual, da oralidade e da análise linguística e semiótica. Um exemplo de habilidade que pode ser mobilizada para se trabalhar a competência argumentativa entre o 6º e o 9º anos é a seguinte:

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

Ao considerarmos a ampla abordagem de práticas argumentativas enunciadas na habilidade anterior, temos que diversos são os encaminhamentos que os professores podem selecionar em ocasião de suas aulas no quanto aos objetos de aprendizagem ligados às práticas de argumentação, bem como várias são as teorias que podem colaborar para esse ensino, o qual, ressaltamos, deve-se estender para além da observação de seleções lexicais e ordenações textuais em diversos gêneros compreendidos como argumentativos.

A respeito do primeiro ponto – os objetos de ensino que abarcam as práticas linguageiras em gêneros argumentativos prototípicos –, muito se tem dado atenção àqueles considerados argumentativos em oposição aos não argumentativos. Nessa direção, anúncios publicitários, artigos de opinião, ou mesmo, representações de diálogos do cotidiano presentes em tirinhas etc., frequentemente, estão entre os selecionados para o ensino de argumentação; entretanto, torna-se importante considerar que a argumentação está presente, em graus variados, em diversos gêneros textuais, até mesmo, naqueles, por vezes, compreendidos imparciais/neutros – assim como ocorre com as notícias em que a seleção lexical e a imagética revelam teor argumentativo, indicam perspectivas e constroem a cognição social, quando reiteradas, a partir da qual as pessoas agem e reagem sobre circunstâncias específicas de suas vidas particulares e públicas.

Dessa maneira, devido aos efeitos que textos-discursos públicos dessa ordem podem provocar em uma sociedade, a observação de gêneros textuais diversos faz-se necessária na escola, considerando seus elementos argumentativos. Nessa direção, em razão de a argumentação ser de ordem linguística, textual, discursiva, pragmática, sociocultural e cognitiva, existem elementos de naturezas diferentes que merecem atenção e que vêm sendo pesquisados, há longa data, por diversos estudiosos.

Desse modo, retomamos o segundo ponto sobre o ensino de argumentação – as várias perspectivas teóricas e seus objetos como possibilidades de aplicação em sala de aula. A partir do que vem sendo estudado, o ensino de argumentação em sala de aula pode encaminhar-se para o *componente linguístico* via os preceitos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) a partir de Anscombe e Ducrot (1983), Ducrot (1988) e da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), de Carel e Ducrot (2005).

Aliam-se à posição de a argumentação estar inscrita na língua, estendendo ao *componente textual-discursivo*, os trabalhos da Linguística textual de Koch (1984) a respeito dos operadores argumentativos, bem como os de referenciação (KOCH, 2002) em que se têm localizado estratégias de ordem referencial, pelas quais a coesão e a coerência dos textos direcionam para determinadas maneiras de ver os tópicos e os referentes ativados.

Ao pressupor que os enunciados levam a conclusões, e as seleções lexicais e a organização textual estão providas de intencionalidades, não sendo neutras, a abordagem desses estudos acerca da argumentação na língua e no texto-discurso em aulas de Língua Portuguesa pode colaborar para a constituição de bases de observação do caráter argumentativo e, por consequência, de mais um caminho para o desenvolvimento de habilidades voltadas para a leitura e a escrita argumentativas e críticas.

Outra perspectiva pouco explorada no ensino de argumentação relaciona-se às imagens de si (ou *ethos*) construídas via textos-discursos, a qual vem sendo desenvolvida, a partir de Aristóteles (*ethos* retórico), por Maingueneau (2001; 2020), Amossy (2011), entre outros. Nessa abordagem, o *componente pragmático* torna-se importantíssimo, além dos outros componentes indicados anteriormente. O discurso público, sobremaneira, não diz respeito apenas aos tópicos e aos referentes enunciados, mas também, e muito, à pessoa/instituição que o enuncia, podendo encaminhar imagens de si de modo estratégico, ou mesmo, de maneira imprevista. Estudar o *ethos* em sala de aula possibilita que os estudantes deem atenção aos efeitos das postagens públicas em redes sociais digitais, reconheçam o papel da imagem de si na credibilidade de um texto-discurso etc.

Essas teorias merecem ser conhecidas e utilizadas pelos professores e cada uma delas demandaria um artigo específico. Para este trabalho, destacamos outro aporte teórico que corresponde ao Tratado de Argumentação - A Nova Retórica, produzido por Perelman e Olbrechts-Tyteca em 1958 (2002). Esses estudiosos, ampliando os estudos aristotélicos, em linhas gerais, apresentam-nos as técnicas argumentativas, as quais podem ser mobilizadas a depender das características das pessoas para quem a argumentação é dirigida (denominado auditório para os autores). Trata-se de uma perspectiva baseada nos valores em jogo em dada circunstância argumentativa, considerando a verossimilhança dos discursos. Além dos componentes já citados, entendemos que o *sociocultural* (ou mesmo, o psicológico) é revelador para o entendimento das estratégias utilizadas em um texto-discurso, possibilitando que os estudantes, ao reconhecê-las, também desenvolvam olhares críticos.

Associamos à teoria perelmaniana os estudos da Linguística Cognitiva em que se destacam – metáforas conceituais e esquemas imagéticos, principalmente nas pesquisas de Lakoff e Johnson (1980), Chilton e Lakoff (2005), Lakoff (2004, 2009), além do tratamento que vem sendo dado aos *frames* por Fillmore (1982), entre outros. Esse procedimento interdisciplinar que vimos adotando tem resultado nos trabalhos de aplicação de Aquino e Palumbo (2019) e de Aquino, Palumbo e Bentes (2019) entre outros.

Temos observado o *componente cognitivo* da argumentação aliado aos outros componentes, como parte do processo de compreensão do mundo e do agir no e sobre o mundo e explicitado o quanto podem ser produtivos para os resultados de análise no âmbito social, tendo em vista que os discursos mais bem elaborados, como os políticos, os midiáticos e os publicitários, visam à manutenção ou à mudança de conceitos e de conceptualizações – esta última mais arraigada na sociedade – como modo de luta pelo poder. A análise que intentamos neste trabalho constitui proposta recente voltada ao ensino e que entendemos ser produtiva, tendo em vista o alargamento do processo de compreensão e de produção de leitura via questões de argumentação presentes na tessitura textual.

Pelo exposto, entendemos que a argumentação corresponde a uma atividade complexa, que vem sendo pesquisada por diversas perspectivas teóricas. Embora saibamos que todos esses estudos sejam de extrema importância também para a aplicação no campo do ensino, neste artigo, elegemos alguns elementos que, conforme preconizamos, subjazem a todo o processo argumentativo e interativo, percorrendo as condições de produção, de recepção e de circulação dos gêneros textuais, inclusive, dos materiais didáticos e seus usos, bem como na relação entre docentes e estudantes, merecendo espaço no planejamento e durante as aulas de argumentação: os preceitos sobre auditório da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2002), aliados aos estudos sobre *frames* (LAKOFF, 2004; FILLMORE, BAKER, 2009; DUQUE, 2015).

Relação entre *frames*, argumentação e ensino

Quando determinadas seleções lexicais são ativadas por alguém/um grupo, provavelmente, no interior de várias culturas, ocorrem outras ativações sistematizadas e regulares, no processo cognitivo, com as quais sentidos são postos em cena e orientam modos de agir de acordo com os papéis sociais envolvidos e por meio de *scripts* (roteiros, ações ordenadas e coordenadas) também cristalizados – mesmo que estejam em constante adaptação. Em linhas gerais, para este estudo, a essa rede de itens lexicais inter-relacionados semanticamente, cognitivamente e culturalmente denomina-se *frame*.

Esse mecanismo da cognição social – *frame* – não está presente de modo diferente nas práticas escolares e nos planejamentos didáticos realizados por professores, por produtores de materiais didáticos etc. Um exemplo dessa ordem corresponde às seleções lexicais “educação”

e “ensino”, que, simultaneamente, instanciam os papéis envolvidos (professores e estudantes), as ações de estudar com a presença de materiais, as finalidades, os resultados, a matéria, o lugar, o nível de estudo etc. Dessa maneira é que para um indivíduo de nossa cultura, por exemplo, a tarefa de compreender/ativar a noção de ensino ou a de estudo torna-se possível.

Estudos acerca dessas redes de significação de natureza sociocognitiva – iniciados, na linguística, pelas pesquisas da Semântica de *Frames* de Fillmore (1982) e desenvolvidos, posteriormente por Fillmore e Baker (2009) entre outros – podem-nos indicar muito mais do que os modos de operação da semântica lexical, ou mesmo, da textual e da discursiva. Petruck (2012)⁴ afirma que a Semântica de *Frames* – que se volta para a relação entre linguagem e experiência e se caracteriza por ser empírica, cognitiva e etnográfica – corresponde à descrição, à análise de significados e ao modo como os falantes de uma língua compreendem-se. Os *frames* consistem de esquematizações constituídas com base nas experiências dos falantes, as quais permitem que eles façam inferências, construam/ativem referências etc. durante interações em situações sociais.

A atenção voltada para os *frames* possibilita-nos o exame de práticas sociais, políticas, educacionais (via gêneros textuais-discursivos, entre outras possibilidades), que estão, inteiramente, relacionadas a esses processos de significação, nos quais ideologias e interesses diversos também cumprem importantes papéis, tal como é o caso do ensino, conforme a época, de língua portuguesa no Brasil e, em especial, de argumentação.

No banco de dados FrameNet Brasil⁵, da Universidade Federal de Juiz de Fora, em que se apresenta um acervo de itens lexicais com base na Semântica de *Frames* e na Gramática das Construções, examinamos a seleção “Educação_ensino”. A partir dela, indicam-se inúmeras unidades lexicais a ela relacionadas e apresenta-se a seguinte definição: “Esse frame contém palavras referentes ao ensino e aos participantes no ensino. Um Estudante vai aprender sobre um Tema, uma Habilidade, um Preceito ou um Fato como resultado da instrução de um Professor[...]”. Podemos afirmar que se trata de uma esquematização básica acerca de “Educação_ensino”, cujos elementos costumam ser relacionados por falantes de Língua Portuguesa que possuem algum tipo de experiência com ensino.

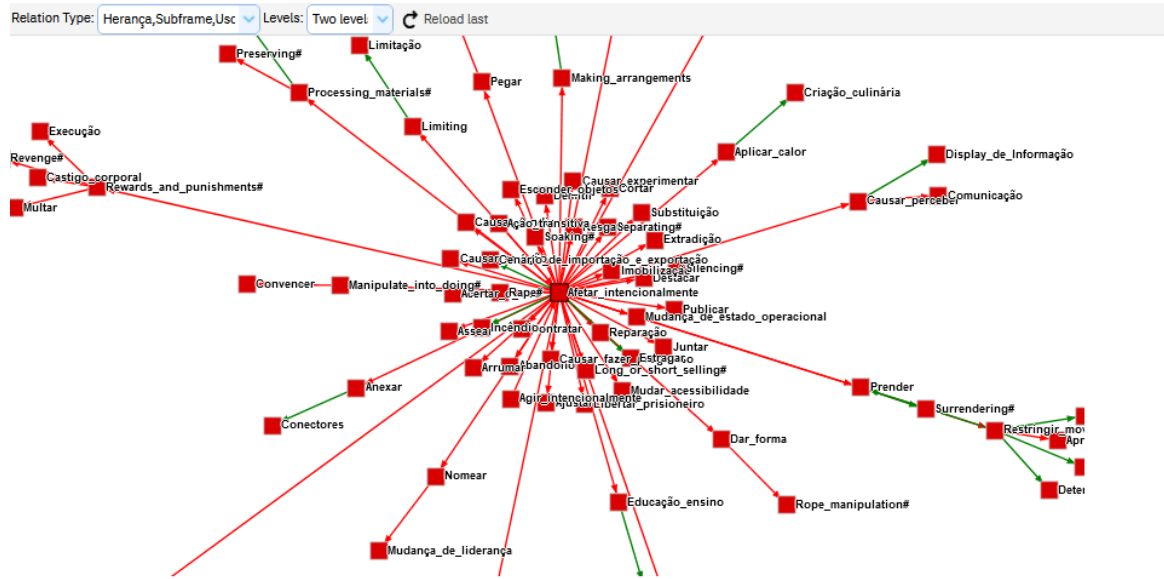
Além do mais, é interessante observarmos que, do ponto de vista sociocognitivo, no acervo FrameNet, “ensino” possui relação direta com o *frame* “afetar intencionalmente”, o qual está associado a “convencer” e a “persuadir” (finalidades da argumentação). Essas relações estão inseridas em uma complexa rede cognitiva, tal como podemos examinar no gráfico

4 Aula 2 *Introduction to FrameNet*, realizada pela *International School on Frame Semantics*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qBLtBY6uU4M&t=1s>. Acesso em: 03 fev. 2022.

5 Disponível em: <http://webtool.framenetbr.ufjf.br/index.php/webtool/grapher/grapher/main#>. Acesso em: 23 jan. 2022.

disponibilizado à página FrameNet Brasil⁶, em que se destacam os elementos linguísticos “Afetar intencionalmente” (no centro), “Convencer” (à esquerda), “Educação_ensino” (abaixo):

Quadro 1: Relações cognitivas a partir do elemento linguístico “Afetar intencionalmente”



Fonte: FrameNet

De fato, podemos considerar que as práticas de ensino estão envolvidas em interações repletas de estratégias argumentativas quer seja por parte do professor, quer seja dos estudantes, ou mesmo, dos produtores de materiais didáticos. Por um lado, em sala de aula, os docentes agem na tentativa de seus alunos prestarem atenção, realizarem as atividades solicitadas ou participarem da aula, para que compreendam o objeto de aprendizagem, ampliem ou criem *frames* – ações inteiramente alinhadas às finalidades da argumentação: *docere* (instruir), *movere* (sensibilizar) e *delectare* (agradar). Para Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2002, p. 19), “Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. Não é pouco ter a atenção de alguém, ter uma larga audiência, ser admitido a tomar a palavra em certas circunstâncias, em certas assembleias, em certos meios”.

Por outro lado, os produtores de materiais didáticos – entendendo-os como coautores dos livros – lançam mão de mecanismos textuais-discursivos, com a finalidade de orientarem maneiras de ver e de agir dos professores e de alunos em seus encontros escolares, considerando tanto os encaminhamentos de documentos curriculares orientadores, tal como o é a BNCC, quanto os *frames* e *scripts* que esses produtores de materiais acionam sobre “ensino” e “aula”, ou mesmo os de “professor” e de “aluno”, em ocasião de suas escritas.

Nessa acepção, durante o processo de elaboração e de utilização dos materiais, existe a necessidade de alinhamento dos *frames* dos participantes (professores e produtores de materiais), uma vez que contextos culturais diversos e diferentes perspectivas pedagógicas

6 Disponível em: <http://webtool.framenetbr.ufjf.br/index.php/webtool/grapher/grapher/main#>. Acesso em: 23 jan. 2022.

de ensino podem levar a conflitos dos *frames*, tornando-se este o centro do desafio para uma proposta de ensino baseada em materiais que alcançam múltiplos contextos situacionais.

Observamos, nesse cenário, que a argumentação permeia todo o processo de ensino-aprendizagem, mesmo em situações em que a própria argumentação não corresponda ao objeto de ensino. Essa complexidade inerente às práticas escolares leva-nos a considerar dois fatores, os quais podem ser estendidos ao ensino de argumentação e à utilização dos materiais didáticos: a) as razões que levam as pessoas a argumentar; b) as relações entre os leitores prévios de cada participante do processo de ensino (docente, produtor, estudante, editor etc.) e as pessoas que cada um pretende convencer e persuadir (os auditórios).

A respeito do primeiro fator – os motivos que levam as pessoas a argumentar – Gracio (2016)⁷ pondera que “[...] a argumentação remete para um modo humano de coexistência, de convivencialidade e de sociabilidade” e, ainda, menciona que as questões argumentativas suscitam, no mínimo, duas respostas possíveis, pois constituem-se de problemáticas passíveis de múltiplas perspectivas e implicam decisões de modos de ver a realidade. Acrescentamos a essa posição a seguinte afirmação de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2002, p. 18): “para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”.

A argumentação, pois, distancia-se da imposição e associa-se a cenários de convivência participativa e a pessoas em situações argumentativas específicas, buscando caminhos de interação via discursos. A prática argumentativa, na escola, precisa estar presente não apenas em aulas de argumentação, mas também como prática social instituída e legitimada no âmbito escolar, em que os interesses dos estudantes sejam reconhecidos. Além disso, articular e ampliar o que se apresenta nos materiais didáticos à realidade dos alunos torna-se importantíssimo, considerando-se as razões que os levam a argumentar.

No que se refere ao segundo fator – os leitores previstos e os auditórios –, Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2002, p.18) observam: “o conjunto daqueles aos quais desejamos dirigir-nos é muito variável. Está longe de abranger, para cada qual, todos os seres humanos”. Além do mais, esses autores mencionam que (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, ([1958], 2002, p. 19) “Fazer parte de um mesmo meio, conviver, manter relações sociais, tudo isso facilita a realização das condições prévias para o contato dos espíritos”.

Quando se trata de materiais didáticos e sua utilização em sala de aula, torna-se importante atentarmos para o caráter multifacetado de seus leitores prévios e de seus auditórios, uma vez que, desde o momento de sua elaboração até sua finalização, materiais didáticos costumam passar por diversas leituras, sendo, pois, atravessados e ajustados conforme posições diversas.

7 Videoconferência realizada no dia 24 de fevereiro de 2016, no contexto de um seminário de alunos de graduação e pós-graduação participantes no G.P.A.R.A. Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BOpthc6JdSA>. Acesso em 03 fev. 2022.

Desse modo, podemos compreender que o(s) auditório(s) de um material didático não coincide(m), necessariamente, com todos os perfis dos que o leem durante o processo de desenvolvimento – editores, diagramadores, assistentes etc. –, no entanto, entendemos que ocorra entrecruzamento de suas posições. Mais ainda, as especificidades de cada escola, de seus docentes e de seus estudantes conduzem a auditórios geral e específicos; condições que podem ser decisivas para a (não) utilização dos materiais, ou mesmo, para os modos de uso selecionados.

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2002, p. 23), a argumentação está voltada inteiramente para seu(s) auditório(s), cujos estudos têm-se aproximado de questões psicológicas e sociológicas dada sua complexidade. Os autores dizem que “O estudo dos auditórios poderia igualmente constituir um capítulo de sociologia, pois, mais que do seu caráter pessoal, as opiniões de um homem dependem de seu meio social, de seu círculo, das pessoas que frequenta e com quem convive”.

Nessa direção, no que se refere ao desenvolvimento de materiais de ensino, o ponto de partida consiste na ampliação de *frames* e *scripts* (“ensino”, “aula”, “professor”, “aluno” etc.), em razão de as aulas não ocorrerem do mesmo modo em diferentes meios e de existirem perspectivas em relação aos participantes dos *frames*. A respeito desse último ponto, em “aula”, no mínimo, duas posições ocorrem: a aula do ponto de vista do professor e a dos estudantes. Já em relação aos *scripts*, as ações sistematizam-se e especificam-se, também, por conta das circunstâncias escolares (ambientes urbano, central e periférico, rural, quilombola, salas seriadas e multisseriadas etc.).

No que diz respeito aos professores que se voltam para seus alunos (leitores/auditórios) no planejamento e durante as aulas, os estudos discorridos acerca da argumentação e dos *frames* encaminham-nos para a ideia da importância do papel do docente, na utilização de materiais didáticos em sala de aula, de viabilizar condições argumentativas que se aproximam das reais situações de uso, de maneira a considerar a necessidade de negociação, da construção e da ampliação de *frames* dos estudantes, bem como de considerar os auditórios dos textos sob estudo, tal como buscamos indicar na sequência.

Metodologia

Tendo em vista nossa proposta de analisar, entre os materiais de apoio, disponibilizados para as escolas da rede pública estadual de São Paulo no ano de 2021, os “Cadernos do Aluno”, considerando especialmente o componente de Língua Portuguesa, a fim de verificar o tratamento conferido à argumentação no que diz respeito ao ensino de produção de leitura e de texto, entendemos a importância de nos voltarmos, tal como o fizemos até aqui, a pesquisas que têm como objeto de estudo materiais didáticos, argumentação e ensino. Nesse sentido, na esteira de Gil (2002), esta pesquisa apresenta-se como bibliográfica e documental. Bibliográfica na medida em que se desenvolve

(...)

com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44)

Mas também é documental, uma vez que considera material que ainda não recebeu uma abordagem analítica e que, portanto, poderá apontar resultados complementares e relevantes no conjunto de pesquisas já realizadas sobre o tema.

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelos materiais de apoio ao desenvolvimento do currículo paulista dos anos finais do Ensino Fundamental. A amostra se encontra disponível na página da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAPE)⁸. Essa página abriga também informações sobre a implementação do currículo paulista, seus objetivos, o lançamento, o processo de adesão dos municípios, as legislações e resoluções relativas especificamente ao Ensino Médio, os materiais de formação, os fascículos “Aprender Sempre” e, além disso, orientações quanto ao processo de recuperação aos alunos que dele necessitem.

Especificamente em relação aos materiais de apoio do Ensino Fundamental, podemos encontrar também disponíveis informações relativas às habilidades essenciais para 2021, tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais e de cada disciplina do currículo. No caso da disciplina Língua Portuguesa, essas habilidades estão descritas considerando-se o campo de atuação, as práticas de linguagem e os objetos de conhecimento, conforme orienta a BNCC.

Trata-se, como se pode observar pelo site, de material de apoio com uma gama de volumes e de atividades que são renovadas anualmente. Na verdade, localizam-se quatro volumes direcionados a todos os anos do Ensino Fundamental e a todas as disciplinas.

Isso resulta em um número imenso de cadernos de atividades (trinta e seis cadernos voltados aos nove anos de ensino), por essa razão, selecionamos quatorze cadernos, direcionados somente aos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, procedemos a um recorte dessas atividades, a fim de verificarmos de que modo a argumentação é trabalhada em gêneros como história em quadrinhos, notícia, reportagem, artigo de opinião, nesses anos finais do Ensino Fundamental, na disciplina Língua Portuguesa.

Fizemos, primeiramente, uma busca em que o filtro direcionou-se às seguintes palavras: “argumento”, “argumentação”, “opinião”, “ponto de vista”, de maneira que, como resultado, obtivemos atividades de leitura e de produção textual que enfocavam argumentação. Em seguida, também realizamos leitura dos textos e dessas atividades dos cadernos. A partir disso, selecionamos quatro atividades, sendo duas do primeiro volume, uma do caderno do 9º ano e outra do 8º ano; uma do terceiro volume, do caderno do 7º ano, e a última do quarto volume, do

8 <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 12 jun. 2021.

caderno do 6º ano. Para análise, privilegiamos tais atividades em razão de termos observado um tratamento mais específico da argumentação, voltada à construção de argumentos e à construção de *frames* em relação ao contexto. Na próxima seção, passaremos à análise dessas questões.

O locus do professor na utilização de materiais didáticos: encaminhamentos das atividades dos cadernos do Currículo Paulista

Em nossa discussão acerca do ensino de argumentação, buscamos a articulação entre as habilidades argumentativas previstas na BNCC, a necessidade de se buscar a heterogeneidade presente nos espaços escolares e dois fatores que permitem o estabelecimento de condições argumentativas aproximadas à realidade, os quais foram: as razões que levam as pessoas a argumentarem; b) os auditórios de cada situação argumentativa. Relacionamos tais elementos aos *frames* como um caminho para que se constitua a participação ativa dos estudantes frente aos diálogos/debates construídos nas aulas de argumentação.

Selecionamos, primeiramente, uma sequência de atividades dos materiais de apoio do Ensino Fundamental que foi proposta para o 9º ano, conforme especificamos a seguir.

- Proposta de atividade para o 9º ano

Em relação à atividade do 9º ano, intitulada “HQ e alimentação: uma receita interessante”, observemos a imagem subsequente⁹:

Quadro 2: Atividade HQ.



Fonte: Material didático do nono ano do Estado de São Paulo, 2021. Produtores: Higor Kewen Alves Queiroz de Moraes, Larissa Yasmin da Silva Marques, Clícia Vitoria da Silva Coelho, Nathila Nayara Costa e Sabrina V. Franco, alunos da E.E. Frei Fernando Maria Fachini, de Santa Maria da Serra

9 Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/01/EF_ES_9-ano_Curr%C3%ADculo-em-A%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

O ponto de partida da atividade corresponde à leitura do gênero textual “histórias em quadrinhos” e à atenção para a organização da sequência desses quadros com a proposta de os estudantes numerarem as colunas em sequência lógica (coerência). Para além da falta de complexidade da questão, especialmente considerando que se trata de um material para estudantes do 9º ano, observamos que a disposição em que os quadros foram colocados, supostamente desordenados no intuito de que os alunos percebessem a inadequação em sua progressão, já constitui uma possibilidade de leitura.

Ao longo da história em quadrinhos, os personagens discutem sobre seus pontos de vista em relação à alimentação, uma vez que, ao ser convidado a almoçar, o interlocutor-personagem sugere que ambos possam ir ao mercado para comprar algo para comer. No entanto, o locutor-personagem, ao fazer o convite, explicita que estava pensando em lanche rápido, motivando a discussão em relação ao que os lanches rápidos podem significar para a saúde.

No material didático, dá-se atenção para a convergência e para a divergência dos pontos de vista dos personagens quanto à alimentação e, na sequência, a proposta recai sobre a argumentação, em específico, sobre a localização de argumentos e a identificação de quem os seleciona (exercícios 7 e 8), e sobre o levantamento de hipóteses acerca do convencimento (ou não) do interlocutor-personagem a partir do argumento utilizado (atividades 9 e 10):

[...]

7. Uma das personagens usa um argumento para tentar convencer a outra em relação a seu ponto de vista:

a) Quem é a personagem?

Identifique o argumento utilizado.

8. O argumento utilizado para convencer o amigo é apresentado na HQ em uma progressão: ele é dividido em dois quadrinhos. Localize esses dois quadrinhos na HQ e descreva como são apresentados os elementos não verbais e verbais, para persuadir o leitor em relação ao argumento apresentado.

9. Coji diz ao amigo: “Na real, escutei sim. Parece realmente ser bem sério”, não indicando convicção e causando efeito diferente se dissesse: “Na real, escutei sim. É realmente bem sério”. Uma hipótese que comprova essa ideia é a de que

a) se convenceu de que manter uma alimentação saudável é importante para manter a saúde.

b) não conseguiu entender a argumentação do amigo, que tentava convencê-lo sobre a importância de manter hábitos saudáveis.

c) não quer demonstrar ao amigo que está convencido de que uma alimentação saudável é importante para a saúde, por isso usa “parece realmente ser bem sério”, e não “é bem sério”.

d) não se convenceu, mas não quer discutir com o amigo, por isso usa o verbo “parece” [bem sério] no lugar de “é” [bem sério].

10. O argumento utilizado convence o amigo dos aspectos positivos da alimentação saudável?

a) Em quais quadrinhos é possível perceber?

b) Descreva os recursos verbais e não verbais (visuais) que justificam

a resposta anterior.

Com a finalidade de considerar além dos elementos textuais, linguísticos e imagéticos, relacionados à argumentação e ainda oferecer subsídios para leitura do ponto de vista argumentativo, o professor pode utilizar o material didático de maneira a ampliar o que se apresenta, considerando (não necessariamente nesta ordem):

A) *A condição da argumentação em ocasião da produção da história em quadrinhos*: relacionada aos elementos contextuais indicativos tanto das finalidades da elaboração da HQ – a qual foi produzida por estudantes de uma escola pública, provavelmente, por conta de uma proposta solicitada por um(a) professor(a) – quanto dos auditórios iniciais da história em quadrinhos (professor solicitante e seus estudantes da sala) para quem a produção foi encaminhada. Trata-se do levantamento de hipóteses ancorado à ativação do *frame* “Aula de Língua Portuguesa”, com a finalidade de observar os endereçamentos existentes e as circunstâncias específicas a que a produção textual buscou atender.

B) *A condição de argumentação construída no cotexto da HQ*: correspondente às especificidades dos personagens da narrativa (auditórios do diálogo construído no texto, por exemplo, que consistem de jovens estudantes com hábitos alimentares diferentes) e a outros elementos linguísticos, textuais e imagéticos por meio dos quais a situação interacional e argumentativa foi-se constituindo (imagens indicativas de se tratar de um espaço urbano; diálogos que orientam hábitos alimentares e os locais de alimentação distintos entre os personagens; expressões corpóreas ligadas às reações frente aos argumentos selecionados etc.). Além do mais, pode-se encaminhar a possibilidade de ampliação do *frame* “alimentação” via diálogos acerca da alimentação dos estudantes da sala de aula.

A respeito desse último ponto, conforme os estudos de Fillmore (1982), discutimos que os *frames* permitem a organização e a compreensão do mundo por meio de uma rede de relações de natureza sociocognitiva, ativada por seleções lexicais. Na primeira coluna da HQ, as formulações linguísticas “lanche”, “pizza”, “algo do tipo” instanciam, com base na experiência coletiva e individual, os perfis das pessoas que se alimentam desse modo, os estabelecimentos em que tais lanches e pizzas são vendidos (*fastfoods*), o *script* comercial caracterizado, sobretudo, pela rapidez. Essa rede encaminha os efeitos de sentido, e a situação argumentativa revela-se por ocasião da época em que vivemos, na qual existem discursos acerca das consequências do consumo desse tipo de alimentação. Observa-se, portanto, a importância de se articular o que se apresenta no texto aos conhecimentos mobilizados pelos estudantes, com os quais constroem opinião e participam da situação argumentativa proposta. É na condição *in loco* da argumentação que encaminhamentos por parte do docente podem ser direcionados e decisões de modos de ver a realidade serem tomadas pelos estudantes.

C) *A condição in loco (sala de aula) da argumentação*: referente às particularidades dos estudantes de determinada sala de aula e seus pré-conhecimentos, interesses, sobre o tópico em debate. Desse modo, considera-se a identificação e a negociação dos *frames* dos quais os

estudantes partem sobre alimentação saudável e não saudável, bem como a necessidade de ampliação desses *frames* a partir de outros textos-discursos a serem selecionados e discutidos por parte do docente a depender das especificidades do grupo. Nessa direção, para que os estudantes debatam sobre as hipóteses apresentadas na questão 9 – observação da estratégia argumentativa utilizada pelo locutor-personagem e seu efeito no interlocutor-personagem – tais encaminhamentos tornam-se condições centrais da argumentação entre eles e o docente. Além disso, a construção de novos argumentos em sala de aula e a análise da HQ ampliam-se à medida que os *frames* acerca dos tópicos, dos referentes e das experiências sociais e interacionais vão estabelecendo novas relações.

Desse modo, como discutimos, o *locus* do professor recai sobre a construção de uma sequência de atividades por meio da qual se possa preencher as lacunas existentes no material didático por conta da heterogeneidade característica de cada escola e de seus grupos de alunos. Além do mais, o papel do professor volta-se para os ajustes necessários, tal como é o caso da atividade de organização das colunas e, também, das questões 9 e 10, em que a resposta da última sobre o convencimento do interlocutor-personagem já foi apresentada na questão anterior a partir da formulação “Coji diz ao amigo: “Na real, escutei sim. Parece realmente ser bem sério”, não indicando convicção e causando efeito diferente se dissesse: “Na real, escutei sim. É realmente bem sério”.

- Proposta de atividade para o 8º ano

A proposta da aula de argumentação possui como atividade a leitura do seguinte texto:

TATUAGEM... LIBERDADE DE EXPRESSÃO, APENAS?

Professora Marina Salette Martin

Século XXI – ser moderno é correr riscos, é quebrar tabus, é expressão da nossa liberdade de ser, de sentir, de “causar”, abalando alicerces tão demodês. É querer deixar nossa marca no mundo. E como realizar tal desejo? [...] Quando o tema é tatuagem, por exemplo, o maior problema é o fato de o jovem (menor de idade) realizá-la sem o consentimento dos pais. O que é proibido por lei.

É interessante acrescentar, ainda, que uma boa conversa sobre o assunto vale muito mais que um simples SIM ou NÃO entoado pelo responsável. Esclarecimento é essencial à criança e ao adolescente, a fim de que eles compreendam que as escolhas implicam arrependimento ou maturidade para assumir a consequência das próprias atitudes comportamentais, num futuro próximo. Note, entretanto, que o problema não é a tatuagem, e sim o que essa marca representa: símbolos que exteriorizam elementos preconceituosos, religiosos, racistas, extremistas, ligados às drogas, ao álcool, à declaração de amor etc. Segundo o velho clichê, o que REALMENTE importa não é a aparência, mas a essência. Conhecer a nós mesmos e ao nosso papel na sociedade é fundamental para que não sejamos fantoches da moda ou de um grupo entregue ao nonsense. Procurar informações, conversar com os adultos, com especialistas, antes de tomar qualquer atitude, não é dependência, é aprendizado.

Texto cedido pela autora e adaptado para esse material.

No material, indica-se que o texto foi escrito por uma professora e adaptado para sua inclusão no material didático. Desse modo, outros elementos relacionados à *condição da argumentação em ocasião da produção desse texto* (quando e onde foi escrito, com qual finalidade e para quem) foram silenciados. Esse procedimento pode reduzir a leitura e a análise da argumentação, em razão, como discutimos a partir de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958, 2002, p. 23), de os auditórios, a opinião construída nos textos-discursos e os acordos em jogo estarem estreitamente relacionados ao meio social, ao círculo, às pessoas com quem cada qual convive, ou mesmo, à época.

Desse modo, o silenciamento dos elementos da condição de argumentação voltada para a *condição argumentativa da escrita* deixa lacunas a serem preenchidas pela *condição in loco (sala de aula)*, durante a qual o *locus* do professor corresponde ao estabelecimento de mecanismos de leitura por meio dos quais os estudantes construam inferências acerca da locutora a partir das informações apresentadas no texto.

Pode-se recuperar que a produtora do texto foi uma professora que evidencia elementos negativos em relação ao uso de tatuagem no século XXI, via formulações linguísticas referenciais que encaminham orientações argumentativas e atribuem valores ao uso da tatuagem, como ocorre nos segmentos destacados: “o problema não é a tatuagem, e sim o que *essa marca representa: símbolos que exteriorizam elementos preconceituosos, religiosos, racistas, extremistas, ligados às drogas, ao álcool, à declaração de amor etc.*”. Além disso, a construção da *condição argumentativa da escrita* conta com os possíveis *frames* que podem ser ativados sobre “tatuagem”, a partir do que se apresenta na produção, e com a informação de que o texto foi adaptado para o contexto escolar.

Entendemos que, em sala de aula, o professor necessite conduzir uma discussão para conhecer os *frames* de que os alunos dispõem a respeito de tatuagem, não ficando apenas atento às informações explicitadas pelo texto; assim, poderão ser confrontadas as posições sem se exigir a construção de *frame* único a respeito do tema. Além do confronto dos *frames*, sua ampliação em sala de aula se faz necessária, em razão de o texto indicar uma só perspectivação (tatuagem como símbolo de representação preconceituosa). Não se pode deixar de observar que há outra perspectivação indicada no título (tatuagem como liberdade de expressão), mas sem detalhamentos posteriores e sem correlações.

Tais considerações alinham-se à afirmação de Gracio (2016), mencionada neste trabalho, sobre a argumentação atrelar-se às relações de coexistência, à convivencialidade e à sociabilidade, de maneira a ressaltar que as questões argumentativas pressupõem múltiplas perspectivações. A leitura argumentativa do texto proposto para o oitavo ano ganhará, então, profundidade caso ocorram diálogos, entre professor e estudantes, e ampliação de repertórios via outros discursos

que revelem perspectivas diferentes acerca do *frame* “usar tatuagem”.

A partir do que discutimos acerca de a argumentação ser de ordem linguística, textual, discursiva, pragmática, sociocultural e cognitiva, ressaltamos, ainda em relação à produção textual proposta para o oitavo ano, que uma leitura atenta dos elementos de caráter argumentativo desse texto implica o tratamento dado, em sala de aula, às seleções lexicais, às morfológicas, à construção da referência, as quais possuem a função de reforçar a posição assumida, encaminhando modos de ver o uso de tatuagens. Nessa acepção em que se concebe que o locutor apresenta seu juízo de valor por meio de seleções linguísticas, inclusive via marcas morfológicas, entendemos, em consonância com Basílio (2011), que existem motivações de ordem sintática, semântica, textual e discursiva.

Em específico, ocorre motivação semântica quando a seleção lexical rotula um referente textual (via nomeação), que pode ser retomado e reformulado na tessitura do texto em um movimento anafórico, consistindo em uma motivação textual. A autora afirma a ocorrência da motivação discursiva em ocasião de a construção do referente dar-se a partir de uma formação morfológica. Nesse viés, observamos que tais motivações também podem ser entendidas como argumentativas. Desse modo, durante a leitura do texto proposto, é possível atentar-se para as seguintes formulações, entre outras, indicativas de posição e de orientação argumentativa: “símbolos que exteriorizam elementos preconceituosos”, “fantoques da moda”, “um grupo entregue ao nonsense” etc.

Assim é que, considerando uma mediação da leitura atenta aos elementos contextuais, cotextuais e aos *frames* dos estudantes, torna-se possível refletir e responder aos itens que se pedem na atividade, indicados subsequentemente, principalmente aos que se referem à contextualização do tópico e aos contra-argumentos:

Retome a leitura do texto da Atividade 2 – “Tatuagem... liberdade de expressão, apenas?” – e analise como a linguagem se organiza. Faça as marcações no próprio texto, localizando as partes abaixo descritas ou utilizando o quadro para fazer a transcrição dessas partes.

Título

Tema

Questão controversa

Tese defendida

Contextualização do tema

Argumento 1

Argumento 2

Argumento 3

Contra-argumentos

As atividades analisadas anteriormente, presentes nos cadernos de estudantes do oitavo e do nono anos, indicam o significativo papel do planejamento das aulas, de modo a considerar o mundo social e cultural do estudante, para que ocorra engajamento por parte deles via

um procedimento central da argumentação, que se relaciona ao posicionamento no mundo, assumindo identidades e reconhecendo seus lugares assumidos e os possíveis deslocamentos com criticidade e questionamento.

- Proposta de atividade para o 7º ano

A atividade indicada para o sétimo ano, e selecionada para nossa análise, parte de um segmento de produção textual, o qual, do mesmo modo que ocorreu com o texto acerca do uso de tatuagem, deixa lacunas em relação à *condição da argumentação em ocasião da produção do texto*. Dessa maneira, como já mencionamos, caberá ao professor, em seu planejamento, proceder a questões pelas quais se possam construir inferências acerca de qual é o gênero textual, em quais espaços circula, qual é o possível produtor, quais são as finalidades argumentativas etc. Para além dessa questão, observamos que o olhar recai sobre a validade dos argumentos selecionados e a respeito do procedimento de checagem das informações apresentadas, como podemos examinar nas partes destacadas:

“Segundo dados amplamente divulgados pela imprensa brasileira e mundial, o rompimento da Barragem de Fundão é considerado o maior desastre industrial do mundo envolvendo barragens de rejeitos, com um volume total despejado de aproximadamente 62 milhões de metros cúbicos. Também foi o responsável pelo maior impacto ambiental da história brasileira. O que ocorreu em Brumadinho não terá o mesmo dano à natureza, porém o número de mortos é superior ao de Mariana.”

No trecho, o autor não cita as fontes que utilizou para embasar seu argumento. Cheque se realmente a informação é procedente. Sua pesquisa deve ter como foco desastres industriais envolvendo barragens de rejeitos.

Após a pesquisa realizada no item h, produza um parágrafo utilizando os dados que você checkou, citando corretamente as fontes. Não se esqueça de revisar seu texto para que ele fique adequado à norma-padrão.

Ao relacionarmos essa proposta a alguns itens elencados na habilidade EF69LP17 da BNCC – “o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação)” –, localizamos adequação no que se refere à questão inicial relacionada à ausência de fontes de informação e à necessidade de pesquisa. Do ponto de vista do desenvolvimento da competência leitora e da argumentativa, também entendemos a importância da solicitação indicada, em razão de ela favorecer a criticidade diante da posição assumida pelo locutor e o modo como o texto é encaminhado para validá-la ou não, além de contribuir para a construção ou a ampliação de *frames* relacionados às questões ambientais. Para que a pesquisa seja realizada, torna-se significativo, como para todas as atividades de produção na escola, partir do que o texto disponibiliza em termos de ativação dos *frames*, considerando quais deles precisam ser ampliados e associados, no caso, via as formulações linguísticas: Barragem do fundão, barragem de rejeitos, impacto ambiental, Brumadinho. Uma listagem dos conhecimentos prévios pode colaborar para que se obtenha aproximação inicial com o tópico.

Nesse viés, outros fatores merecem atenção no planejamento: i) como pesquisar, onde?; ii) quais são as partes frágeis da argumentação?; iii) para qual finalidade se deve retextualizar e para qual auditório? Em relação ao primeiro fator, a experiência que os estudantes possuem com a internet, por exemplo, não garante que saibam buscar informações adequadas ao texto a ser produzido conforme um projeto de dizer estabelecido, construindo as condições prévias da argumentação mencionadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958], 2002). Desse modo, os modelos cognitivos iniciais no que diz respeito à pesquisa necessitam de (re) orientação (recorrer a novos *scripts*), de modo a evidenciar quais são as autoridades legitimadas pelo auditório para tratar da questão ambiental e onde seus discursos podem ser localizados.

Sobre a argumentação encaminhada pelo texto, examinamos que este é iniciado de modo frágil com a seleção “Segundo dados amplamente divulgados pela imprensa brasileira e mundial”. A observação dessa fragilidade também é um modo de aprender a reagir de modo crítico diante de discursos que, embora construídos por meio de várias estratégias argumentativas, não estão adequados, em relação aos argumentos selecionados e à expectativa do auditório especializado. Nessa direção, quanto mais a formação escolar do leitor for crítica, tanto mais determinados discursos poderão ser inviabilizados, preparando os alunos, inclusive, para o reconhecimento de informações frágeis, como também falsas (*Fake News*).

O último fator – *para qual finalidade se deve retextualizar e para qual auditório* – recupera as considerações apresentadas em relação à importância de se observar a argumentação do ponto de vista linguístico, textual, discursivo, pragmático, sociocultural e cognitivo. A produção textual ancora-se a elementos pragmáticos e, quando não são explicitados na proposta escolar, além de reduzirem as possibilidades das seleções de estratégias argumentativas por parte do estudante, instancia o professor como única pessoa para quem a argumentação é dirigida.

- Proposta de atividade para o 6º ano

A atividade proposta para os alunos do sexto ano tem por base o gênero notícia e assim se apresenta:

Uma das características da notícia é ser objetiva. O autor é imparcial, ou seja, ele não se manifesta, não dá sua opinião sobre o que vai informar. Leia o trecho abaixo.

Texto 3

O extraordinário Diário de Anne Frank foi publicado pela primeira vez em 25 de junho de 1947. Desde essa longínqua data, todas as inúmeras edições deixam os leitores absolutamente encantados, curiosos, estarecidos com o jeito fantástico de Anne Frank revelar como era viver escondida, presa em pouquíssimos metros quadrados, sem ao menos abrir janelas e ver a rua.

- a) Verifica-se, nesse trecho, a imparcialidade de quem o escreveu. Mostre como isso acontece.
- b) Depois de fazer um tour virtual na Casa Anne Frank, escreva dois textos para o jornal da escola. Um deles deverá ter características imparciais e o outro precisará conter suas opiniões.

Observa-se, logo de início, a concepção do gênero notícia com a caracterização única de ser “objetiva”, seguindo-se a indicação de que o autor do texto 3 “é imparcial”. Entendemos que o material didático, ao proceder a essa indicação, não leva em consideração as teorias sobre subjetividade, sobre a não neutralidade da linguagem, conforme observamos anteriormente a partir de Koch (1984, 2002). Nessa direção, o professor precisará ajustar o encaminhamento da atividade em termos conceituais, aproveitando para discutir com os alunos sobre a seleção lexical a que o autor do texto procede e de que modo a leitura toma determinada direção, servindo, essa seleção, em que se destacam as adjetivações, como poderoso argumento que direciona a leitura. A esse respeito, Vivas e Morais (2021, p.550) já observaram que a seleção lexical constitui “processo importante para construção da coerência e da argumentação por sua capacidade de rotular/sumarizar porções textuais”.

Servem de exemplo as seleções lexicais “extraordinário” para caracterizar o referido Diário de Anne Frank; “encantados, curiosos e estarecidos”, para referir-se aos leitores; “fantástico” para caracterizar o jeito de Anne Frank produzir seu diário. Observamos que esses elementos servem de pistas para se detectar a intencionalidade do autor da notícia que promove uma orientação argumentativa, a fim de que o leitor observe o diário da maneira como ele o caracteriza. Nessa direção, corroboramos a posição de Vivas e Morais (2021, p.559) para quem o uso de determinado elemento lexical “rotula o texto a ser lido de modo avaliativo, gerando uma expectativa de leitura no interlocutor”.

O texto, assim, apresenta marcas explícitas de subjetividade e, desse modo, a atividade merece outro encaminhamento. Se o professor tiver uma formação crítica, ele poderá processar o que se pede nas atividades a) e b) de modo a orientar os alunos a observarem que não há imparcialidade na produção desse texto.

A seleção lexical, nesse caso por meio de adjetivações, ativa imagens mentais, *frames*, promovendo a construção de objetos do discurso de modo determinado e orientando a leitura numa dada direção.

Conclusão

Observamos, a partir da análise da atividade sugerida pelos materiais de apoio da rede pública estadual, um distanciamento entre os participantes da atividade discursiva proposta, sejam produtores de material didático, sejam professores e alunos. Nesse sentido, as atividades sugeridas mereceriam maior explicitação, considerando as condições de argumentação envolvidas, conforme apontamos nas análises. Desse modo, o encaminhamento da aula propiciaria resultados mais produtivos em termos do desenvolvimento das competências dos alunos no que se refere ao ensino-aprendizagem da argumentação.

Além disso, entendemos que a formação do professor não pode prescindir de salientar a esse que atua em sala de aula sobre a importância do conhecimento das diversas teorias que

tratam da argumentação, para que ele disponha de material que lhe permita uma discussão mais acurada do processo argumentativo. Além disso, destaca-se a importância de que sejam dadas oportunidades para que o professor observe a importância de tratar do contexto, dos *frames* e do choque entre aquele (contexto) e estes (*frames*) que pode levar à interpretação de argumentos de modo bem diversificado.

Ainda, concluímos que, por vezes, o material procede à solicitação de atividades que não se atêm aos conceitos apresentados pelas pesquisas linguísticas. É dessa maneira que o *locus* do professor se estende para além dos itens presentes nos materiais didáticos, conforme discutimos neste artigo, uma vez que a produtividade de discussões e resultados pertinentes por parte dos estudantes muito se deve ao modo como a condição argumentativa *in loco* é planejada e conduzida pelo professor.

Entendemos que a abordagem voltada aos *frames* e ao importante papel que desempenham na argumentação constitua algo inovador e produtivo nas aulas de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- ANSCOMBRE, J.; DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga, 1983.
- AQUINO, Z.; PALUMBO, R.; BENTES, A.C. *Frames e argumentação: analisando o discurso o discurso presidencial e Michel Temer pós-impeachment de Dilma Rousseff*. *(Con)Textos Linguísticos*, v.13, n.25. p. 118-134. 2019.
- AQUINO, Z. G. O.; PALUMBO, R. Diálogos com Marcuschi: sociocognição, argumentação e ensino. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 21(1), p. 9-24, 2019.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Barcelona: Gredos, 1990.
- AZEVEDO, I. C. M. de; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios da BNCC em torno do ensino de Língua Portuguesa na educação básica. *Revista de Cultura*, n. 7, jan. abr. 2017.
- BASÍLIO, M. *Formação e classes de palavras no português Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BATISTA, Y. A.; LIMA, S. F. A. A argumentação e a formação do professor de Língua materna: percursos de transformações. *Miguilim Revista Eletrônica do Netlli*, v. 8, n. 2, p. 614-632, maio-ago. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRETON, P.; GAUTHIER, G. *História das teorias da argumentação*. Lisboa: Bisâncio, 2001.

CAMPOS, M. I. B. Textos argumentativos em materiais didáticos: que proposta seguir? *D.E.L.T.A.* 27:2, p. 219-234, 2011.

CASOTTI, J. B. C.; SILVA, S. L. Propostas de produção de textos em livro didático de Língua Portuguesa: desafios para a prática docente na contemporaneidade. *Diálogo das Letras*. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018, v. 8, p. 147-166, 2018.

CAREL, M.; DUCROT, O. *La semántica argumentativa – una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Trad. María G. Negroni; Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. de (orgs.). *Análise do Discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001.

CHILTON, P.; LAKOFF, G. Foreign policy by metaphor. In: SCHAFFNER, Christina; WENDEN, Anita L. (eds.). *Language and Peace*. Amsterdam: Taylor e Francis e-Library: 2005, p.37-60.

CORACINI, M. J. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação de livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

D'ÁVILA, C. M. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?* Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DUCROT, O. *Polifonia y argumentacion*. Cali: Universidade del Valle, 1988.

DUQUE, P. H. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em frames. *Revista da Anpoll*, n. 39, p. 25-48, jul./ago. 2015.

FILLMORE, C. Frame semantics. The Linguistic Society of Korea (org.). *Linguistics in the morning calm. Selected papers from SICOL 1981*. Seoul: Hanshin. p.111-137, 1982.

FILLMORE, C. J.; BAKER, C. A frame approach to semantic analysis. In: HEINE, B.; NARROG, H. (eds.). *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2009. p. 313-339.

FILLMORE, C. J.; BAKER, C. *The political mind. A cognitive scientist's guide to your brain and its politics*. New York: Penguin Books, 2009.

GIL, A.C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo; Atlas, 2002.

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

KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

KOCH, I.G.V. *Desvendado os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

- LAKOFF, G. *Don't think of an elephant*. White River Junction: Chelsea Green Publishing, 2004.
- LAKOFF, G. *The political mind. A cognitive scientist's guide to your brain and its politics*. New York: Penguin Books, 2009.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 237-262.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Maria Cecília P. Souza-e-Silva; Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAINGUENEAU, D. *Variações sobre o ethos*. São Paulo: Parábola, 2020.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de Argumentação: a Nova Retórica*. Trad. Mari Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, [1958] 2002.
- PETRUCK, M. R. L. "Introduction to FrameNet realizada pela International School on Frame Semantics" (Aula 2), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qBLtBY6uU4M&t=1s>>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- RANGEL, E. O. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-20.
- ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. P. 163-195.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Materiais de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo. São Paulo: SE, 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>. Acesso em 12 jun. 2021.
- SILVA, E. M.; PIRIS, E. L. A argumentação no livro didático de português: análise de uma unidade didática da coleção Apoema. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 25, p. 24-42, 2021.
- SOARES, F. L. B. L. *A argumentação em artigos de opinião da Olimpíada de Língua Portuguesa*. Pau dos Ferros: UERN, 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2015.
- SOUÉID, N. O. *Ensino da argumentação em livro didático na Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, USP: 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) do Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- VIVAS, V.M.; MORAIS, M.A. A morfologia faz sentido: integração entre texto, leitura e análise morfológica. *Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 23, n. 2, p. 550-568, jul.-dez. 2021.