



As capacidades argumentativas como objeto de ensino da argumentação

Sheyla Fabricia Alves Lima

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil
orcid.org/0000-0003-2159-1797

Visando contribuir para a organização de conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem da argumentação, este artigo tem como objetivo discutir o conceito de capacidade argumentativa e propor um aprofundamento teórico, tendo por principal interesse refletir sobre o que é necessário saber/fazer para que os estudantes possam desenvolvê-las. Para tanto, assumimos a argumentação em perspectiva interacional (PLANTIN, 2008; GRÁCIO, 2010; 2013) e a abordagem histórico-cultural-discursiva (AZEVEDO, 2013; 2016; 2019) sobre o desenvolvimento de capacidades. Essa intersecção decorre, porque segundo a abordagem assumida sobre capacidades, a possibilidade de desenvolvimento só ocorre em situações de oposição de posições delimitadas pelas condições de uma situação argumentativa. Espera-se, a partir do acréscimo teórico das capacidades argumentativas específicas, contribuir para novas perspectivas de trabalho, pois colocar em evidência facetas pouco exploradas das capacidades argumentativas pode levar a se repensar seu desenvolvimento e, por conseguinte, seu ensino.

Palavras-chave: Capacidades argumentativas. Ensino de argumentação. Língua Portuguesa

Las capacidades argumentativas como objeto de la enseñanza de la argumentación

Buscando contribuir para la organización de contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje de la argumentación, este artículo tiene como objetivo discutir el concepto de capacidad argumentativa y proponer una profundización teórica, teniendo como principal interés reflexionar sobre lo que es necesario saber/hacer para que los estudiantes puedan desarrollarlas. Para ello, asumimos la argumentación en perspectiva interaccional (PLANTIN, 2008; GRÁCIO, 2010; 2013) y el abordaje histórico-cultural-discursivo (AZEVEDO, 2013; 2016; 2019) sobre el desarrollo de capacidades. Esta intersección se deriva, porque según el enfoque adoptado sobre capacidades, la posibilidad de desarrollo solo ocurre en situaciones de oposición de posiciones delimitadas por las condiciones de una situación argumentativa. Se espera, a partir del incremento teórico de las capacidades argumentativas específicas, contribuir a nuevas perspectivas de trabajo, pues poner en evidencia facetas poco explotadas de las capacidades argumentativas puede llevar a repensar su desarrollo y, por lo tanto, su enseñanza.

Palabras clave: Capacidades argumentativas. Enseñanza de la argumentación. Lengua portuguesa.

Argumentative capacities as the object of teaching argumentation

Aiming to contribute to the organization of content and teaching-learning methodologies of argumentation, this article aims to discuss the concept of argumentative capacity and propose a theoretical deepening, having as main interest to reflect on what is necessary to know/do so that students can develop them. For that, we assume the argumentation in an interaccional perspective (PLANTIN, 2008; GRÁCIO, 2010; 2013) and the discursive historical-cultural approach (AZEVEDO, 2013; 2016; 2019) about the development of capabilities. This intersection occurs because, according to the approach taken on capabilities, the possibility of development only occurs in situations of opposition to positions delimited by the conditions of an argumentative situation. Based on the theoretical addition of specific argumentative skills, it is expected to contribute to new work perspectives, as bringing to light little explored aspects of argumentative skills can lead to rethinking their development and, consequently, their teaching.

Keywords: Argumentative capacities. Argumentation teaching. Portuguese language.

Introdução

Estudos como os de Vidon (2013; 2018), Azevedo (2015) e Piris (2021) têm apontado que a prática de ensino da redação dissertativa dirigida para o sucesso dos estudantes em vestibulares e exames de larga escala vem limitando o ensino de argumentação na escola à dimensão gramático-textual de gêneros ditos argumentativos. Além de ser uma prática de ensino que toma o texto como pretexto para ensinar gramática e treinar os estudantes para produzir textos sob o molde previamente determinado pela redação nota mil da *Cartilha do Participante* do ENEM – como se vê em Batista Campos (2020) –, essa prática pedagógica hegemônica inibe possibilidades de ensino em que os estudantes vivenciem concretamente o ato de argumentar e aprimorem suas capacidades argumentativas, as quais começam a ser desenvolvidas mesmo antes de aprender a ler e escrever.

Para que a argumentação seja ensinada nas escolas como uma prática social de linguagem, assumimos o pressuposto de Kleiman (2008, p. 508) de que a ação referente às situações iminentes e contextuais dos estudantes deve ser o eixo do planejamento de ensino, quer se trate de planejamento de aula, de curso ou de uma sequência didática, pois é “a necessidade de agir o que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado, não vice-versa”. Entendemos que conceber o agir por meio da linguagem, considerando as mais variadas situações sociais como eixo do planejamento de ensino, implica um movimento geral de reexame e reflexão acerca dos critérios de escolha dos conteúdos de ensino de argumentação. A esse respeito, entendemos, com Coll (2003, p. 162), que os conteúdos de ensino não se restringem à sua dimensão conceitual, pois possuem tanto uma dimensão procedimental como uma dimensão atitudinal, de modo que podemos afirmar que os conteúdos de ensino de argumentação englobam conceitos teóricos (conteúdo conceitual) que são mobilizados com vistas a um fazer inscrito numa prática argumentativa (conteúdo procedimental) constituída de atitudes e valores éticos compartilhados e aprendidos socialmente quando se argumenta (conteúdo atitudinal).

Dito isso, podemos dizer que o motor do ensino da argumentação como prática de linguagem está no ato de argumentar, sendo que a dimensão procedimental (o saber fazer) é o ponto de partida para a seleção dos conteúdos e o planejamento de ensino. É nesse sentido que Piris (2021, p. 145) defende “[...] o princípio de que se ensina a argumentar por meio de práticas de linguagem que aprimoram e desenvolvem um conjunto integrado de capacidades argumentativas”.

Isso nos permite dizer que saber argumentar mobiliza algumas capacidades que caracterizam o próprio ato de argumentar, distinguindo-o, por exemplo, do ato de narrar. Assim, *grosso modo*, para identificar um conteúdo de ensino de argumentação, é necessário saber o que se faz quando se argumenta, isto é, compreender quais capacidades argumentativas os estudantes mobilizam quando estão envolvidos em determinados atos de argumentar.

Desse modo, assumimos as teorizações de Azevedo (2013; 2016; 2019) de que se tem como estimar as oportunidades de as capacidades argumentativas serem desenvolvidas e aprimoradas quando os estudantes são engajados em situações comunicativas marcadas pela oposição de posições e determinadas pelas condições de uma situação argumentativa, bem como uma concepção de argumentação definida “pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta, questão ou assunto em questão”, portanto pela “articulação de dois discursos contraditórios” (PLANTIN, 2008, p. 64; p. 66).

A partir de uma visão integradora que interliga aspectos da condição humana, ação de linguagem e expressão discursiva, Azevedo (2016; 2019) coloca em destaque que é a organização didática específica do professor que possibilita o estudante a avançar em suas diferentes capacidades argumentativas as quais podem ser desenvolvidas por meio dos processos (construídos de modo cognitivo e social) de sustentação e negociação de posições.

Diante do desafio de identificar os conteúdos de ensino de argumentação adequados ao aprimoramento das capacidades argumentativas que seriam imprescindíveis à elaboração de planejamentos no componente curricular de língua portuguesa no contexto da educação básica brasileira, apontamos a necessidade de compreender quais são as capacidades argumentativas que constituem os processos de sustentação e negociação de posições, considerando os distintos papéis de atuação que podem ser desempenhados por um sujeito nos atos argumentativos fundamentais de propor, opor-se e duvidar/questionar um ponto de vista.

Assim, este artigo está organizado em três seções, nas quais buscamos (1) situar a concepção de argumentação que fundamenta nossas reflexões, apoiando-nos em Plantin (2008) e Grácio (2010; 2013), (2) apresentar a noção de capacidade argumentativa formulada por Azevedo (2013; 2016; 2019) e (3) propor uma organização das capacidades argumentativas específicas, considerando os papéis de atuação na argumentação.

1 Definição de argumentação numa perspectiva interacional

A definição de argumentação numa perspectiva interacional pressupõe uma situação comunicativa em que as distintas posições de seus participantes fazem emergir um discurso e um contradiscurso em interação, como possíveis respostas a uma questão argumentativa.

A solicitação de dois discursos em divergência e uma situação de conflito discursivo em que se desenvolve respostas opostas a uma mesma questão, implica pensar a argumentação enquanto interação e o desenvolvimento de uma dimensão avaliativa crítica dos discursos apresentados. Para Plantin (2008), a situação argumentativa se apresenta à medida que existem, ao menos, dois posicionamentos distintos para uma mesma questão argumentativa, que podem ser assumidos por distintos papéis actanciais da argumentação, a saber, Proponente, Oponente e Terceiro. Tais papéis podem ser alternados e distintamente assumidos por quaisquer dos atores sociais da comunicação envolvidos numa situação argumentativa, ou seja, os papéis da argumentação não são fixos.

Nesse modelo dialogal, encontram-se proposição, oposição e julgamento terceiro, três atos argumentativos associados a três papéis actanciais. É válido enfatizar que não se deve confundir a oposição de discursos entre atuantes e as eventuais oposições entre pessoas, uma vez que a situação argumentativa só é conflitual quando os interlocutores se identificam com os papéis actanciais. Plantin (2008) elucida essa questão com o seguinte exemplo:

Se um grupo fortemente unido em vista de um interesse comum examina uma questão pondo em jogo esse interesse em comum, ocorre muito felizmente que seus membros examinem sucessivamente as diferentes respostas possíveis a essa pergunta e os argumentos que as embasam. No decorrer desse processo, eles percorrem metodicamente as diferentes posições actanciais, sem nítida identificação com uma das posições e sem que emergjam forçosamente antagonismos entre atores (PLANTIN, 2008, p.79-80)

Por essa razão, a situação argumentativa se caracteriza como uma situação de interação entre discurso do Proponente e contradiscurso do Oponente, com a possibilidade de mudança de questão por um discurso Terceiro, constituindo-se numa situação que obedece a uma forma tripolar. O proponente expressa seu posicionamento em relação a uma temática. O oponente apresenta uma oposição ao discurso do proponente. E o terceiro deve ser considerado como elemento chave da troca argumentativa, manifestando-se por meio da não identificação dos dois discursos explicitados, apresentando, assim, dúvidas ou questões, pois, no limite, “o Terceiro vai dar na figura do cético radical, que não exclui absolutamente nenhuma

visão das coisas” (PLANTIN, 2008, p.78) julgando, dessa forma, a relevância das argumentações.

Para Grácio (2010), o modelo proposto por Plantin (2008) que circunscreve uma abordagem estrutural da interação argumentativa planificada na distinção entre os papéis actanciais e os atores sociais, assim como os aspectos que apontam tal interação em direção a uma gradação, sendo possível seu trânsito para além do díptico inicial (desde as situações com grau mais ou menos intenso até prossecuções compridas), inaugura um válido pilar descritivo e analítico. Esta dimensão de dissonância, bem como a interdependência discursiva torna-se determinante nesta concepção. Avançando o olhar para o modo de configuração da situação argumentativa, o autor destaca que no discurso argumentativo não se trata somente de apresentar razões, uma vez que os participantes precisam explanar o assunto, “pondo-o em perspectiva, apresentando-o [...] a partir dos quais se tornam identificáveis preferências e posições” (GRÁCIO, 2010, p. 298). Ou seja, em um discurso argumentativo, mais do que apresentar argumentos, ocorre a apresentação de um posicionamento sobre determinada questão, articulando a argumentação com a forma de perspectivar um assunto e concretizar, portanto, a divergência de visões, concepções e opiniões.

Essa discussão coloca os argumentos em uma tensão crítica do discurso de um em relação ao outro, bem como enfatiza o estudo da argumentação enquanto análise dos antagonismos apresentados em uma situação argumentativa, ou seja, dos posicionamentos distintos dispostos em torno de um assunto em questão. Refletir sobre práticas como ouvir o outro, assimilar o que se disse integrando as questões apresentadas ao seu próprio discurso e colocar em suspensão as certezas, pode colocar o ensino de argumentação em um lugar que não se reduz a análise do plano argumentativo.

Desse modo, para poder sugerir critérios de seleção e organização de conteúdos de ensino-aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento das metodologias de ensino de argumentação, é pertinente considerar a divergência de pontos de vista e a premência de que estes são perspectivas. Recai, portanto, a importância de deslocar as temáticas trabalhadas da perspectiva unilateral e monogerida dos discursos para um espaço de debate, de questões em que a poligestão ganhe espaço. Ou seja, uma noção de argumentação “não mais como operadora da persuasão ou do consenso, mas como método de gestão das diferenças de opiniões e de representações” (PLANTIN, 2018, p. 245). Ao nosso ver, o entendimento sobre a importância de prática do exercício democrático, o qual não

exclui a opinião divergente, porque se sobrepõe o espírito da convivalidade, pode impactar positivamente o ensino na escola, favorecendo uma conduta solidária das diferenças.

Ademais, a compreensão da situação argumentativa como uma dinâmica de divergência discursiva, construção e avaliação de argumentos, apresenta, entre outras questões, a relevância de se discutir a capacidade argumentativa para interatuar criticamente com o discurso apresentado e, de modo transversal, organizar e produzir um discurso de oposição.

2 O conceito de capacidade argumentativa

O que chamamos aqui de capacidade argumentativa tem a ver *grosso modo* com aquilo que uma pessoa aprende para ser capaz de realizar de forma competente o ato de argumentar, fenômeno que, segundo Alves Lima e Piris (2021), tem sido distintamente recoberto pelos termos habilidade (*skill*), capacidade (*capacity*) e competência (*competence*) e diferentemente concebido pela perspectiva cognitiva de Hample (2003), metacognitiva de Kuhn (1991), Felton e Kuhn (2001) e Kuhn e Udell (2003), psicolinguística de Golder (1992), interacionista de Dolz (1994; 1996), Camps e Dolz (1995) e Dolz e Schneuwly (2004) e histórico-cultural-discursiva de Azevedo (2013; 2016; 2019). Diante das perspectivas analisadas foi possível identificar os objetivos e limitações que envolvem o eixo do desenvolvimento de capacidades, que nos permite afirmar que ao longo das últimas três décadas o escopo orientado para o trabalho de desenvolvimento de capacidades diverge em muitos aspectos (ALVES LIMA; PIRIS, 2021).

Essa pesquisa bibliográfica permitiu constatar que a capacidade argumentativa não é um aspecto explorado por nenhuma dessas teorias. A perspectiva metacognitiva, por exemplo, centra-se no desenvolvimento da autorregulação do pensamento (revisão e mudança do próprio ponto de vista). Essa perspectiva é trabalhada atualmente por alguns estudiosos, como Chiaro e Leitão (2005). Conforme as autoras, a argumentação é uma “atividade social e discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias” (CHIARO; LEITÃO, 2005, p. 350). Portanto, o objetivo é possibilitar mudanças nas concepções dos interactantes sobre o tema em questão, tomando a argumentação como meio de aquisição do conhecimento.

Entretanto, sem a pretensão de anematizar a perspectiva metacognitivista nem os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa das autoras, ressaltamos que os objetivos pontuados se distanciam do trabalho aqui proposto sobre

desenvolvimento de capacidades argumentativas. Isso ocorre, porque pleiteamos que a argumentação não seja um meio de ensino de conteúdo, mas o escopo principal. Além disso, nosso enfoque não está na revisão de ponto de vista, mas no desenvolvimento de capacidades argumentativas, que podem ser desenvolvidas/aprimoradas, independentemente de haver ou não mudança de posicionamento das partes envolvidas.

A noção de capacidade argumentativa formulada por Azevedo (2019) com base em três aspectos constitutivos: a condição humana (dimensão cognitiva e social: creditando ao social a origem do desenvolvimento cognitivo), a expressão discursiva (a historicidade e as relações de poder) e a ação de linguagem (dimensão pragmática marcada pela polarização de posições enunciativas). De acordo com a autora, quando as atividades interseccionam esses aspectos, há possibilidades de desenvolvimento das capacidades argumentativas, o que coloca esse objeto em um lugar distinto de outros modos de discurso, porque será preciso considerar não somente a apresentação de um ponto de vista, mas também a elaboração de argumentos contrários, tendo em vista os posicionamentos defendidos.

Com relação aos aspectos da condição humana, Azevedo (2019) mobiliza uma questão filosófica aportando os estudos de Arendt (2001) para pensar que tudo que é mobilizado na existência do homem passa a ser incorporado na sua condição humana. Assim, é possível dizer que a condição humana nunca é estática, bem como o lugar, uma vez que existe um movimento para mostrar-se e expressar-se considerando o espaço que se encontra. De modo distinto da natureza humana, a condição humana se apresenta intimamente vinculada às condições de vida determinadas ao homem por ele mesmo, ao perseguir sua sobrevivência, tais como a cultura, a família, o modo de pensar e agir, entre outros. Em suma, a condição humana é apresentada por um conjunto de atividades que se apresentam por meio de ações, palavras e pensamentos. Assim, “pensar a capacidade argumentativa como condição humana remete à disposição de cada um de se interessar pelas questões que afetam as condições de existência humana e a vontade de agir” (AZEVEDO, 2019, p. 176, tradução nossa).

Dessa forma, o resultado produzido pelas atividades humanas e que integram a vida ativa que se tem em sociedade passam a fazer parte da condição humana. Assim, é importante considerar na organização didática uma abordagem de forma localizada e contextualizada, possibilitando uma ampliação da capacidade de argumentar em distintas situações, a partir de temas relacionados ao próprio entorno, pois, de acordo com esse aspecto, é a partir dessa integração que há

possibilidade de disposição para interatuar criticamente em relação a situação colocada em discussão.

É importante salvaguardar que nem o trabalho de Arendt (2001) nem a apropriação que Azevedo (2019) faz dos conceitos dessa autora compreendem a condição humana como processo de condicionar e incapacitar a criatividade humana, porque justamente a condição humana constitui-se não só do trabalho que provê sua sobrevivência, mas da obra que visa a intervenção criativa do homem na sociedade e da ação do homem em sociedade para transformar a sua vida e a de seus semelhantes.

No que diz respeito à ação de linguagem, Azevedo considera que, por ser a condição humana um aspecto relacionado ao agir pela linguagem, é possível associar essa ação a uma natureza pragmática. Para haver o desenvolvimento da capacidade argumentativa é necessário expor os estudantes a momentos de oposição discursiva e, sobretudo, uma situação de oposição discursiva que promova uma interdependência entre os sujeitos, não somente marcada pela alternância de turnos, mas circunscrita pela polarização de posições e visões.

Para esse aspecto da ação de linguagem, é mobilizado, então, o conceito do agir comunicativo de Habermas (1999 [1981]), a partir do destaque sobre a coordenação de ações para a construção de interações. Desse modo, ao conceber que a capacidade argumentativa é constituída por uma ação de linguagem, é convocado um paradigma da comunicação, isto é, que se estabelece na relação entre sujeitos que assumem posições, que se movem por meio da linguagem, a partir de compreensões culturalmente difundidas. Segundo Azevedo (2019), a ótica da cultura, dos valores, das normas e, inclusive, da formação das identidades das pessoas, forma-se pelo uso da linguagem. Assim, como para a organização do trabalho é importante que se recorra a uma ação, é necessário que os sujeitos envolvidos escolham o modo como irão expressar suas compreensões e a maneira como ocorrerá a interação com o outro, o que está imbricado ao terceiro aspecto: a expressão discursiva.

No que corresponde aos aspectos discursivos Azevedo (2016; 2019), aponta que toda expressão discursiva se apoia em já-ditos, uma vez que estes se interligam a relações de poder. Existem regras de organização do discurso, as quais são socialmente e historicamente construídos e existe condições para a manifestação e também compreensão dos discursos. Assim, tanto as regras quanto as condições são tomadas como formas de impactar a articulação de raciocínios, emoções e posições discursivas.

A expressão discursiva torna-se um aspecto que postula a possibilidade de articular os procedimentos discursivos e argumentativos. Essa forma de marcar o termo argumentativo é pertinente, porque nem todo procedimento discursivo é argumentativo, e é por meio da combinação entre a vertente discursiva e argumentativa que se encontra um trabalho favorável ao desenvolvimento das capacidades argumentativas. Essa combinação permite colocar em movimento as capacidades constituídas ao longo do tempo e gerida por regras sociais em determinadas situações (AZEVEDO, 2019). Isso pontua que esse aspecto constitutivo tem especificidades, ou seja, esse ato argumentativo exige particularidades, que dependerá do importante papel do professor que terá de planejar e selecionar a forma como ele irá intermediar as ações de seus alunos para que as capacidades argumentativas sejam desenvolvidas.

Uma vez entendidos esses três aspectos constitutivos das capacidades argumentativas, parece-nos pertinente assinalar a distinção que Azevedo (2013) propõe entre capacidades e competências argumentativas em seu trabalho. Com relação ao conceito de competência, a autora parte dos estudos de Xavier Roegiers e Jean Marie De Ketele (2004, p. 50, apud AZEVEDO, 2013, p. 40), entendendo a competência argumentativa como uma atividade discursiva, que ocorre entre sujeitos em interação, relacionando o saber ao fazer. A competência realiza-se pela mobilização de capacidades e conhecimentos variados diante de um desafio que permite integrar o sujeito aos objetos semiótico-culturais, encorajando-o à assunção de posições enunciativas e discursivas em práticas de linguagem específicas. Em síntese, a competência argumentativa articula ações e saberes, associa-se às condições materiais e simbólicas disponíveis em sociedade e vincula-se aos lugares ocupados pelos sujeitos no discurso (AZEVEDO, 2013).

Para pensar e considerar o desenvolvimento das capacidades dos estudantes e as formas como elas podem ser avaliadas, a autora salienta que a capacidade se distingue da competência, porque a capacidade é transversal, evolui no tempo, pode transformar-se e não pode ser observada diretamente. Isso ocorre porque as capacidades combinam as circunstâncias perceptivas e cognitivas compostas e a internalização dos modelos sociais historicamente assimilados e, em função disso, uma capacidade somente pode ser observada por meio das competências apresentadas pelos sujeitos ao realizar determinadas tarefas. Essa distinção entre capacidade e competência é muito importante para o planejamento escolar, porque ensinar a argumentar requer a identificação das capacidades que devem ser mobilizadas para o desempenho de certas competências exigidas numa ação de linguagem, ao passo que a avaliação das capacidades passa pela compreensão de que

essas se interligam com as construções internas e só poderão ser desenvolvidas por meio de atividades especificamente argumentativas.

O desenvolvimento das capacidades argumentativas decorre de situações em que os sujeitos sejam requeridos a negociar e justificar pontos de vista. No processo de negociação ocorre o encontro de perspectivas distintas, manifestando as vozes que integram o fenômeno dialógico, o reexame e até a mudança de concepções, bem como a autorregulação do pensamento; e o processo de sustentação compreende uma atividade social que se coloca em prática, a partir da justificativa de pontos de vista, mobilização de operações específicas de raciocínio, incitamento de respostas às possíveis críticas e previsão de perspectivas alternativas aos posicionamentos apresentados (AZEVEDO, 2013).

Em análise feita a partir de um texto dissertativo-argumentativo, Azevedo (2013, p.44) descreve as distintas capacidades que podem ser identificadas ao negociar e justificar um ponto de vista:

- Articular conhecimentos construídos ao longo do tempo e pontos de vista variados;
- Participar de um jogo interacional, reunindo elementos que marcam as posições enunciativas adotadas;
- Assumir a natureza polifônica da atividade discursiva;
- Dar “respostas” ao outro que está implicado na argumentação;
- Apropriar-se da estrutura argumentativa, composta por quatro fases básicas (tese, justificação, contra-argumentação, conclusão) (AZEVEDO, 2013, p. 44).

Dessa forma, entendemos que negociação e sustentação não são capacidades argumentativas, mas sim processos inerentes à argumentação que englobam tais capacidades. Ao participar do processo de sustentação, o sujeito mobiliza várias capacidades voltadas a justificativa de posicionamentos enquanto que, na negociação, ocorre um jogo de sentidos divergentes e, portanto, várias capacidades são coordenadas para este fim. Isso significa que um conjunto integrado de capacidades são mobilizadas em cada processo.

Diante disso, podemos avançar nossa discussão rumo à identificação das capacidades argumentativas via papéis de atuação, que o sujeito argumentador pode desempenhar numa interação argumentativa, a saber: proponente, oponente e terceiro, conforme Plantin (2008). Partimos do pressuposto de que saber discernir as capacidades argumentativas conforme a competência realizada para assunção dos papéis de atuação pode oferecer clareza e detalhes importantes para a construção do planejamento de ensino de argumentação.

3 Capacidades argumentativas específicas: intersecção dos processos de sustentação e negociação via assunção dos papéis actanciais da argumentação

Em síntese, dissemos até aqui que as capacidades argumentativas – enquanto condição humana, ação de linguagem e expressão discursiva – podem ser desenvolvidas por meio dos processos de negociação e sustentação de posições, o que pode ser ensinado sistematicamente por meio de atividades didáticas voltadas para a ação concreta da interação argumentativa.

Ao assumir a perspectiva histórico-cultural-discursiva, é importante observar que os termos negociação e sustentação têm se apresentado com o acompanhamento, no período de aproximadamente três décadas, de definições interligadas a filiações epistemológicas distintas, como operações, processos e capacidades e que, portanto, merecem um esclarecimento no estudo que empreendemos aqui. O termo “operações” aparece nos estudos que seguem a vertente psicolinguística de Golder (1992). Para essa autora, justificação e negociação são operações, as quais são apreendidas de acordo com a idade dos sujeitos. Uma das conclusões principais desse estudo é que, a partir de uma linha ontogenética, existem etapas definidas para a demonstração da competência argumentativa.

Conforme Alves Lima e Piris (2021), a perspectiva interacionista proposta em Dolz e Schneuwly (2004) supera a limitação das ciências cognitivas clássicas que se preocupam com os aspectos internos do processamento linguístico. O evento comunicativo é concebido por meio da convergência de ações linguísticas, cognitivas e sociais, e, assim, as capacidades de linguagem podem ser desenvolvidas, sobretudo, pelo trabalho com o gênero. Em outros termos, Dolz e Schneuwly (2004) deslocam as operações de negociação e justificação de Golder (1992), de uma perspectiva psicolinguística, para uma concepção interacionista, redefinindo-as como capacidades de negociação e sustentação, acrescentando aí a de refutação, isto é, capacidades de linguagem pertencentes a gêneros da ordem do argumentar. Azevedo (2009; 2013), por sua vez, postula que as capacidades de linguagem salvaguardam diferentes capacidades argumentativas que podem ser desenvolvidas por meio dos processos de negociação e sustentação. Nota-se que para Azevedo (2009; 2013), negociação e sustentação não são capacidades como se vê na perspectiva interacionista, mas processos mais amplos.

A opção por termos distintos está, entre outras questões, interligada ao alinhamento com os estudos assumidos sobre o desenvolvimento humano. Assim, Golder (1992) assume que negociação e justificação são operações, porque considera

os aportes piagetianos em que o estágio das operações concretas segue uma sequência fixa e está imbricado ao desenvolvimento, aceitando que os fatores internos preponderam sobre os externos. Ao tratar de negociação e sustentação, Dolz e Schneuwly (2004), partem do princípio de que a aprendizagem não deve ser tomada como um procedimento unitário, mas precisa considerar um conjunto de aprendizagens específicas de gêneros textuais variados. Para tanto, os autores propõem cinco agrupamentos de gêneros para dar conta do desenvolvimento de capacidades linguísticas, discursivas e de ações. Os agrupamentos respondem a três critérios fundamentais: correspondência com os objetivos sociais, considerando os domínios fundamentais de comunicação escrita e oral dispostos em sociedade; consideração, de maneira flexível, de certas distinções tipológicas, da forma como já se apresentam nos planejamentos e currículos; e apresentação relativamente homogênea quanto às capacidades de linguagem pertencentes aos gêneros agrupados. Portanto para Dolz e Schneuwly (2004) negociação e sustentação, bem como a refutação, esta última acrescentada pelos autores, são capacidades de linguagem dominantes que podem ser desenvolvidas a partir do trabalho com os gêneros de domínios sociais de comunicação imbricados à discussão de problemas sociais controversos.

Para Azevedo (2009, p. 118), como os gêneros são elaborados por um determinado grupo social em certo momento histórico, investigar as competências discursivas é explicitar as capacidades de linguagem, entre as quais se encontram as capacidades argumentativas, que possibilitam a adaptação do sujeito a situações específicas de uso, caracteristicamente por meio de processos de negociação e sustentação. Tanto Dolz e Schneuwly (2004) quanto Azevedo (2009; 2013; 2016; 2019) partem dos estudos de Vygotsky, considerando que o processo externo está implicado ativamente no desenvolvimento, ou seja, a cooperação social sentenciar as transformações e os progressos do aprendiz. Contudo, Azevedo (2009; 2013; 2016; 2019) não se inclina a outros aspectos tipológicos como narrar, relatar, expor e descrever ações, optando por fazer um aprofundamento sobre a argumentação. Dessa forma, desenvolve a noção de desenvolvimento de capacidade argumentativa a partir de três aspectos constitutivos, como tratamos na seção anterior, utilizando o termo negociação e sustentação como processos, suplantando, assim, a refutação. Fica claro que para a autora a refutação caberá ser pensada a partir da negociação, quando nesse processo se destaca o jogo de perspectivas contrárias pelos sujeitos.

Como podemos observar, defender o desenvolvimento de capacidades argumentativas a partir do engajamento em situações argumentativas traz implícito um aporte teórico do desenvolvimento humano. Este aporte vem, preliminarmente,

para alicerçar esta ideia (argumentação \Rightarrow capacidade argumentativa revelada por meio da competência: situação argumentativa \Rightarrow desenvolvimento interno) que é creditar ao social a razão do cognitivo. Este alicerce encontramos nas teorias sócio-históricas e mais particularmente nos estudos de Vygotsky (2007) acerca das relações entre os processos internos e externos dos sujeitos de acordo com o conceito postulado sobre internalização.

A noção de internalização postulada por este autor é tomada como uma reconstrução interna, intersubjetiva, de um processo externo com objetos em interação, ou seja, na transformação de uma atividade externa para uma atividade interna (interpessoal \Rightarrow intrapessoal), sem, claro, implicar um entendimento de passividade do sujeito em relação ao conhecimento. As funções mentais superiores são organizações decorrentes de internalizações apreendidas a partir da interação social. Para Cavalcanti (2005, p. 192), “esse processo pode ser entendido, pois, como uma atividade mental responsável pelo domínio (que significa uma reconstrução, uma transformação) dos instrumentos de mediação do homem com o mundo”. Segundo a autora, essas transformações são essenciais para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e importam especificamente ao espaço escolar, porque tal espaço trabalha com formas culturais que precisam ser internalizadas. Assim, quando falamos em processos de negociação e sustentação, estamos falando do processo mental, resultado da interação social.

Conforme discutimos, a capacidade não existe em estado puro, assim, precisamos de um meio de avaliação que solicite do estudante a apresentação de uma dada competência, a ser realizada por meio de tarefas. Se é possível observar apenas sinais da capacidade, acreditamos que a observação por meio da assunção dos papéis dispostos no modelo de Plantin (2008) poderá subsidiar o profissional da educação tanto na elaboração de propostas quanto na identificação de quais capacidades precisam ser desenvolvidas para o ato de propor, opor e duvidar/questionar em uma determinada situação argumentativa. Desse modo, o estudante, ao realizar um determinado ato, pode demonstrar se teve competência para realizá-lo. Assim, a avaliação poderá subsidiar o professor a inferir o grau de desenvolvimento de certas capacidades argumentativas do estudante. Para isso, é necessário compreender que o processo de negociação requer do sujeito que ele realize o confronto de pontos de vista distintos enunciados por vozes que constituem o fenômeno dialógico, a revisão ou mudança de concepções individuais, ao passo que o processo de sustentação exige desse sujeito que ele realize a justificativa de pontos

de vista, as respostas a possíveis críticas ou objeções e a antecipação de posições alternativas aos posicionamentos apresentados.

Assim, parece-nos produtivo considerar que existam características específicas nas capacidades argumentativas conforme os papéis actanciais assumidos pelos estudantes numa interação argumentativa, o que teria consequências positivas para a construção do planejamento de ensino de argumentação, a seleção e organização dos conteúdos, as propostas de atividades didáticas e a formulação dos enunciados de comando.

Apresentamos, no Quadro 3, um esboço de nossa proposta de identificação das capacidades argumentativas específicas via assunção de papéis actanciais da argumentação.

Quadro 3 – Capacidades argumentativas específicas via assunção dos papéis actanciais da argumentação

Proponente (P)	Oponente (O)	Terceiro (T)
Requer do sujeito a exposição de uma proposição em relação a temática debatida.	Requer do sujeito a apresentação de perspectivas contrárias sobre a temática em questão.	Requer do sujeito a manifestação de questionamentos e/ou dúvidas em torno da proposição e da contraproposição.
Reconhecer a questão argumentativa (QA)	Reconhecer a questão argumentativa (QA)	Reconhecer a questão argumentativa (QA)
Identificar as teses que podem responder à QA	Identificar as teses que podem responder à QA e a tese defendida por P	Identificar as teses que podem responder à QA e as teses defendidas por P-O
Antecipar os possíveis argumentos de O-T	Avaliar os argumentos de P	Avaliar os argumentos de P-O
Construir argumentos de forma proléptica	Construir contra-argumentos ou refutar um ponto de vista	Construir argumentos que questionem P-O
Justificar os argumentos que sustentam a tese proposta	Justificar os argumentos que refutam a tese proposta	Justificar os argumentos que questionam P-O
Reavaliar os argumentos de O-T	Reavaliar os argumentos de P-T	Reavaliar os argumentos de P-O
Tomar decisão com base nos argumentos de O-T, mantendo, modificando ou retirando argumentos que sustentam sua tese inicial...	Tomar decisão com base nos argumentos P-T, mantendo, modificando ou retirando argumentos que sustentam sua refutação inicial...	Tomar decisão com base nos argumentos P-O, mantendo, modificando ou retirando argumentos que sustentam seu questionamento inicial...

Fonte: Elaboração própria com base em Plantin (2008)

No Quadro 3, expressamos todos os verbos no infinitivo para padronizar a identificação das capacidades argumentativas específicas de cada papel de atuação, cujo complemento refere-se respectivamente ao modo como as capacidades são configuradas, e, portanto, diverge de acordo com cada posição assumida. Partimos do pressuposto de que a identificação das capacidades argumentativas específicas, que podem ser mobilizadas em uma situação argumentativa, pode favorecer o planejamento de ensino, visando a competência para assumir tais papéis.

De acordo com Plantin (2008) os papéis actanciais são posições centrais assumidas pelos debatedores em uma situação de divergência de pontos de vista. Logo, ao assumir esses papéis no contexto de interação será requerido dos atores sociais (sujeitos envolvidos) determinada competência, ou seja, um saber/fazer relacionado a cada papel de atuação, seja de proponente, oponente ou terceiro, cuja assunção dependerá da mobilização de várias capacidades.

A competência para assumir o papel de proponente apresenta-se em um saber/fazer voltado a apoiar uma proposição por meio de seu posicionamento em relação a temática debatida. Essa atividade discursiva requer do sujeito a mobilização de várias capacidades, tais como reconhecer a questão argumentativa; identificar as teses que podem responder à questão argumentativa; antecipar os possíveis argumentos do oponente e do terceiro; construir argumentos de forma proléptica; justificar os argumentos que sustentam a tese proposta; reavaliar os argumentos do oponente e do terceiro; tomar decisão com base nos argumentos do oponente e do terceiro, mantendo, modificando ou retirando argumentos que sustentam sua tese inicial.

Para assumir o papel de oponente, que circunscreve a competência em rejeitar a proposição apresentada pelo proponente e suscitar, assim, um contradiscurso, o sujeito será requerido a reconhecer a questão argumentativa; identificar as teses que podem responder à questão argumentativa e a tese defendida pelo proponente; avaliar os argumentos do proponente; construir contra-argumentos; justificar os argumentos que refutam a tese proposta; reavaliar os argumentos do proponente e do terceiro; tomar decisão com base nos argumentos do proponente e do terceiro, mantendo, modificando ou retirando argumentos que sustentam sua refutação inicial.

E, no papel do terceiro, a competência se planifica em levantar questionamentos e/ou dúvidas em torno da proposição e da contra-proposição. Assim, nessa atividade, é possível reconhecer a questão argumentativa; identificar as teses que podem responder à questão argumentativa e as teses defendidas pelo proponente e pelo oponente; avaliar os argumentos do proponente e do oponente; construir argumentos que questionem o proponente e o oponente; justificar os argumentos que questionam o proponente e o oponente; reavaliar os argumentos do proponente e do oponente; tomar decisão com base nos argumentos do proponente e do oponente, mantendo, modificando ou retirando argumentos que sustentam seu questionamento inicial.

Com esse detalhamento, é possível mensurar que o sujeito precisa mobilizar várias capacidades para participar de uma situação argumentativa. Se tal sujeito mobilizar apenas a capacidade de reconhecer a questão argumentativa, pode ser um bom início para a construção de um díptico argumentativo, mas não garante a participação efetiva da argumentação que envolve o espaço da reflexão, da crítica, concordando ou não com o objeto em debate, pois, para isso, precisará mobilizar uma gama de outras capacidades que podem ser exploradas, dependendo da abordagem interacional.

Pensando no ensino de argumentação, o ponto de partida e chegada deve ser a linguagem, aqui compreendida como prática social que impele o sujeito, de um lado, a adaptar-se às contingências enunciativas e, de outro, a mobilizar estruturas argumentativas socialmente elaboradas. Nessa acepção, os gêneros discursivos possuem função fundamental na comunicação, visto que atuam como mediadores entre os sujeitos inseridos em determinado contexto social, por meio do emprego de modelos de participação social, com um objetivo determinado. Em outros termos, as relações sociais são construídas com base em eventos enunciativos e estes, por sua vez, fazem manifestar uma sucessão de regularidades de uso de enunciados orais ou escritos, engendrando, assim, os gêneros discursivos, “*tipos relativamente estáveis de enunciado*” (BAKHTIN, 2016, p.12).

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 61) diversos gêneros devem ser trabalhados ao longo de toda escolaridade. Especificamente, no que corresponde aos gêneros da ordem do argumentar, os autores assinalam a carta de leitor, carta de reclamação, debate regrado, assembleia, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio, entre outros. Dependendo da ação a ser realizada, ação em que a divergência seja a mola propulsora, vários gêneros poderão ser trabalhados e, assim, observando os papéis actanciais requeridos, várias capacidades argumentativas poderão ser, também, desenvolvidas e/ou aprimoradas.

É possível aventar que a distinção entre gêneros monogeridos e poligeridos apresentam a requisição de capacidades argumentativas distintas, considerando os papéis actanciais assumidos. O processo de negociação e sustentação realizados em um gênero monogerido, como um discurso político, por exemplo, não exige meios de refutação, mas a apresentação de uma contra-argumentação para fortalecer suas próprias teses, ficando isenta a avaliação crítica do discurso do outro de forma efetiva. Assim, é possível monitorar o nível de entendimento de conteúdo, que pode ser, inclusive, organizado sem profundidade. Em contrapartida, um gênero

poligerido, como o debate, não abre a possibilidade de os argumentadores analisarem minuciosamente os argumentos, pois eles devem responder a um questionamento de forma imediata, ou seja, os sujeitos podem ser impelidos a discorrerem sob óticas diferenciadas, talvez não percebidas com certa antecedência.

Vale ressaltar que, neste trabalho, estamos focalizando as capacidades argumentativas como objeto de ensino da argumentação, considerando que uma mesma capacidade pode ser ensinada em distintas etapas da escolarização, mas por meio de gêneros discursivos diferentes, do mais simples ao mais complexo. Por exemplo, a capacidade de justificar um ponto de vista aparece tanto no gênero “reunião”, cuja ação seja tomar uma decisão coletiva sobre a escolha do cardápio para um projeto de receitas culinárias na escola, quanto o gênero “debate”, cuja ação seria eleger representantes de classe em um projeto para promover cidadania na escola. Nesses dois exemplos, o que está em jogo não é o ensino do gênero “reunião” ou “debate”, mas sim o aprimoramento da capacidade argumentativa de justificar um ponto de vista, o que envolve, no mínimo, a construção e a expressão de um argumento, ou seja, um conteúdo de ensino que pode atravessar todo o processo de escolarização de um estudante. É nesse sentido que Azevedo (2019, p. 171, tradução nossa) pondera que, “embora seja essencial considerar a relevância das interações face a face na argumentação, a interação argumentativa pode ocorrer tanto em situações mediadas por algum recurso semiótico, também acontecendo de forma escrita e assíncrona”. Enfim, o tipo de interação argumentativa é mais outra variável a ser considerada no ensino de argumentação.

Ressaltamos que não pretendemos, com esse detalhamento, encerrar as possíveis capacidades argumentativas que poderão surgir na dinâmica interacional. Antes, queremos fomentar que a disposição das capacidades argumentativas específicas será bem mais apontada, mediante a observação direta do gênero trabalhado em sala, o que poderá ser desenvolvido em pesquisas futuras.

Assim, acreditamos que a discussão sobre capacidades argumentativas específicas, que corresponde aos papéis actanciais, poderá corroborar a sugestão de critérios de seleção e organização de conteúdos de ensino-aprendizagem de argumentação e contribuir para o desenvolvimento das metodologias utilizadas no ensino.

Considerações finais

Tomando por base os estudos pontuados nesse trabalho, o aprimoramento das capacidades argumentativas depende da oportunidade de o estudante poder

praticar a argumentação numa situação de comunicação, ainda que planejada e didatizada pelo professor e/ou pelo material didático, em que seus posicionamentos possam ser confrontados e vice-versa. Para tanto, sugerimos que se escolha um tipo de interação em que os argumentadores interajam de fato no mesmo espaço social e que eles possam assumir tanto os papéis de atores sociais quanto os papéis actanciais argumentativos de acordo com as determinações de uma dada situação argumentativa. Ou seja, que a proposta de didatização de uma situação argumentativa evite que a interação argumentativa se transforme em um momento de mera simulação, afinal, conforme visto na literatura, não se argumenta se não há razões para fazê-lo. Assim, associar o ensino de argumentação ao desenvolvimento de capacidades argumentativas, apresenta-se como pauta promissora, uma vez que possibilitam a reflexão sobre a desmitificação de práticas e concepções tradicionais, dando enfoque ao exercício da atividade argumentativa enquanto prática social de linguagem a partir de interações especificamente argumentativas.

O desdobramento proposto neste estudo consiste em consideramos pertinente detalhar as capacidades argumentativas imbricadas nos processos de negociação e sustentação, considerando os contextos práticos da linguagem, os quais podem somar para a construção de propostas na instituição escolar. Os processos de negociação e sustentação são as bases para o desenvolvimento das capacidades argumentativas, mas a descrição das capacidades argumentativas específicas que ocorrem em cada processo pode ser determinante para novos construtos metodológicos do ensino de argumentação. Buscamos perfazer esse caminho visando ampliar as perspectivas do professor, pontuando a contingência do ensino de argumentação a partir de reflexão crítica da situação argumentativa.

Considerando a limitação da maioria dos suportes metodológicos, os quais são ancorados em uma perspectiva puramente textual, nos impomos a contribuir para possíveis rupturas, promovendo de fato a criticidade dos sujeitos. Nessa perspectiva, a argumentação se alinha à interação argumentativa, ou seja, a uma situação de interlocução em que a argumentação encontra terreno. Ainda, quisemos observar a intervenção dessa proposta nas práticas desenvolvidas na educação básica, mas este ponto ainda está em andamento, por isso só pudemos assinalar as primeiras hipóteses de trabalho.

Espera-se, a partir do acréscimo teórico de capacidades argumentativas específicas, contribuir para novas perspectivas de trabalho, pois colocar em evidência facetas pouco exploradas das capacidades argumentativas pode levar a se repensar seu desenvolvimento e, por conseguinte, seu ensino.

Referências

- ARENDDT, Hanna. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **A argumentação no exame nacional do ensino médio**: percursos discursivos seguidos por jovens em processo de formação. 2009. 243f. Tese (Doutorado em Estudos do Discurso em Língua Portuguesa). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), 2009.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 4, p. 35-47, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/419>
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Organização de textos dissertativo-argumentativos em prosa: o que se percebe em dez anos de realização do Enem? In: FREITAG, Raquel M. K.; SILVA, Leilane R. da (orgs.). **Linguagem, interação e sociedade**: diálogos sobre o Enem. João Pessoa: CCTA, 2015. p. 33-50.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, Eduardo Lopes; FERREIRA, Moisés-Olímpio (orgs.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Grácio Editor: Coimbra, 2016. p. 167-190.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. In: VITALE, María Alejandra et al. (orgs.). **Estudios sobre discurso y argumentación**. Coimbra: Grácio Editor, 2019. p. 167-193.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercia dos S. Souza. Desafios do BNCC em torno do ensino de Língua Portuguesa na educação básica. **REVEC – Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, n. 7, 2017, p. 83-92. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557>
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução posfácio e notas: Paulo de Bezerra; notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BATISTA CAMPOS, Maria Inês. El texto dissertativo-argumentativo del Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem) 2017: ¿Quién escribe la redacción nota 1000? **Revista Iberoamericana de Argumentación**, Madrid, n. 20, p. 57-77, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.003>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- CAMPS, Anna; DOLZ, Joaquim. Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, n. 25, p. 5-8, 1995.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 25, n. 66, p. 185-207, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200004>. Acesso em: 27 set. 2021.

- CHIARO, Sylvia; LEITÃO, Selma. 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300009>
- COLL, César. **Psicologia e currículo**: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5.ed. Ática: São Paulo, 2003.
- DOLZ, Joaquim. La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, n. 6, v. 3, p. 17-27, 1994.
- DOLZ, Joaquim. Learning Argumentative Capacities A Study of the Effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children. **Argumentation**, Amsterdam, n. 10, p. 227-251, 1996.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- FELTON, Mark ; KUHN, Deanna. The development of argumentive discourse skills. **Discourse Processes**, p. 135-153, 2001.
- GOLDER, Caroline. Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. **Enfance**, v. 46, n. 1-2, p. 99-112, 1992.
- GRÁCIO, Rui. Alexandre. **Para uma teoria geral da argumentação**: questões teóricas e aplicações didáticas. 2010. 446f. Tese de Doutorado (Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2010.
- GRÁCIO, Rui. Alexandre. **Perspetivismo e Argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013.
- HABERMAS, Jurgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Racionalidad de la acción y racionalización social. Tradução: M. Jiménez Redondo. Madrid: Taurus Humanidades, 1999 [1981].
- HAMPLE, Dale. Arguing skill. In: GREENE, John O.; BURLESON, Brant R. (eds.). **Handbook of communication and social interaction skills**. London: Routledge, 2003. p. 439-478.
- KLEIMAN, Angela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300005>
- KUHN, Deanna. **The Skills of Argument**. New York: Cambridge University, 1991.
- KUHN, Deanna; UDELL, Wadiya. The development of argument skills. **Child Development**, n. 74, p. 1245-1260, 2003.
- ALVES LIMA, Sheyla Fabricia; PIRIS, Eduardo Lopes. A noção de capacidade argumentativa em diferentes perspectivas de estudo da argumentação. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 2, p. 683-705, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v13i2.9324>
- PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (orgs.). **Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso**. Campinas: Pontes, 2021. p. 135-153.

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

PLANTIN, Christian. “Não se trata de convencer, mas de conviver”: a era pós-persuasão. Tradução: Weslin J. Santos Castro e Eduardo Lopes Piris. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 15, p. 244-269, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/eidea-15-2066>

VIDON, Luciano Novaes. A prática escolar de ensino de textos dissertativo-argumentativos: pedagogia da dessubjetivação. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 743-755, 2013. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/963>

VIDON, Luciano Novaes. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes. **Discurso e Argumentação**: fotografias interdisciplinares – vol. 2. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 31-44. Disponível em: www.sediar.com/publications

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização: Michel Cole et al. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.