



Argumentação na BNCC Dos processos cognitivos aos campos de atuação social¹

Luciano Novaes Vidon

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil

orcid.org/0000-0003-2231-6279

Este trabalho pretende perscrutar as contradições e potencialidades de ensino da argumentação identificadas na BNCC para o Ensino Médio. Parte-se do entendimento, com base nos estudos bakhtinianos, de que este documento se configura como uma arena ideológica em que se confrontam uma orientação de base cognitivista, introduzida, principalmente, em suas versões finais, e uma orientação de base sociológica, advinda, especialmente, das Diretrizes Curriculares Nacionais, as DCN, de 2010, que analisamos na primeira parte do artigo. Reflexo e refração dessas orientações dialógicas e ideológicas contraditórias, a análise de descritores de habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa e de proposições em torno dos chamados campos de atuação social procura identificar brechas nas quais noções dos campos de estudos bakhtinianos e da argumentação possam ser articuladas para o desenvolvimento de capacidades argumentativas em situações de interação em que discursos em oposição são enunciados.

Palavras-chave: Discurso. Argumentação. Interação. Dialogismo. BNCC.

Argumentación en el BNCC: de los procesos cognitivos a los campos de la actuación social

Este trabajo pretende examinar las contradicciones y potencialidades de la enseñanza de la argumentación identificadas en el BNCC para la Escuela Secundaria. Se parte del entendimiento, fundamentado en estudios bajtinianos, de que este documento se configura como una arena ideológica en el que emergen una orientación de base cognitivista, introducida principalmente en sus versiones finales, y una orientación de base sociológica, especialmente las Directrices Curriculares Nacionales, la DCN, de 2010, que analizamos en la primera parte del artículo. Reflexión y refracción de estas orientaciones dialógicas e ideológicas contradictorias, el análisis de los descriptores de habilidades del componente curricular de la lengua portuguesa y de las proposiciones en torno a los llamados campos de acción social busca identificar lagunas en las que nociones de los campos de los estudios bajtinianos y de la argumentación pueden ser articulados para el desarrollo de habilidades argumentativas en situaciones de interacción en las que se enuncian discursos opuestos.

Palabras clave: Discurso. Argumentación. Interacción. Dialogismo. BNCC.

Argumentation in the BNCC: from cognitives process to the social acting fields

This work intends to examine the contradictions and potentialities of argumentation teaching identified in the BNCC for High School. It is based on the understanding, funded on Bakhtinian studies, that this document is configured as an ideological arena in which a cognitivist-based orientation, introduced mainly in its final versions, and a sociological-based orientation, arising, especially the National Curricular Guidelines, the DCN, of 2010, which we analyzed in the first part of the article. Reflection and refraction of these contradictory dialogical and ideological orientations, the analysis of skill descriptors of the Portuguese Language curricular component and propositions around the so-called social acting fields seeks to identify gaps in which notions from the fields of Bakhtinian studies and argumentation can be articulated for the development of argumentative skills in interaction situations in which opposing discourses are enunciated.

Keywords: Discourse. Argumentation. Interaction. Dialogism. BNCC.

¹ Trabalho desenvolvido durante o estágio de pós-doutorado na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Introdução

Este trabalho de pesquisa se encontra no horizonte epistemológico dos estudos bakhtinianos, entendido, conforme Zandwais e Vidon (2022), como um campo de saber interdisciplinar, marcado pela formação heterogênea dos seus membros formadores, e complexo, difícil de se definir, tendo em vista encontrarmos, nesse campo, tanto bases materialistas histórico-dialéticas, quanto bases fenomenológicas, segundo discutem Brandist (2012) e Brandist e Lähteenmäki (2022). O trabalho também se inscreve no campo dos estudos da argumentação, em especial no que diz respeito a uma perspectiva interacional, com base nos trabalhos de Plantin (2008) e Grácio (2011; 2016; 2022).

É no interior desses campos inter/trans/indisciplinares, que dialogam, ainda, com o campo contemporâneo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Penycook, 2006), que buscamos compreender o contexto dialógico e ideológico de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para muitos, o principal documento educacional brasileiro da atualidade. Tal compreensão nos permitiu refletir sobre as contradições e potencialidades de ensino da argumentação identificadas nas formulações do documento para a etapa do ensino médio, através da análise de descritores de habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa e de parâmetros elencados para a organização e progressão curricular no âmbito desse componente, dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, com foco em noções de matiz sociológica, como “campos da atuação social” e “gêneros do discurso”.

Neste sentido, na primeira parte do artigo, analisamos o que entendemos como uma base sociológica da BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2010, que visam a uma outra lógica curricular na qual a educação e os seus sujeitos sejam vistos em uma perspectiva histórica e social. Na segunda parte, contrapomos esse fundo sociológico à investida cognitivista que atravessou o documento a partir de 2016, fruto do golpe político-jurídico-midiático à Presidenta Dilma Rousseff, e que direcionou as bases da BNCC para um regime pedagógico de competências e habilidades. Por fim, analisamos descritores de habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa e proposições em torno dos chamados “campos de atuação social”, a fim de identificar brechas nas quais noções dos campos de estudos bakhtinianos e da argumentação pudessem ser articuladas para o desenvolvimento de capacidades argumentativas (Azevedo, 2013; 2016; 2019; Azevedo; Tinoco, 2019) em situações de interação em que discursos em oposição são enunciados. Desse modo, a atuação na vida pública, um dos campos de atuação social indicados pelo documento, pode se constituir, enquanto eixo organizador de práticas de linguagem, de uma atuação política, ética e responsável, a partir do momento em que docentes e discentes, bem como toda a comunidade escolar, se envolvam em projetos de letramento capazes de auscultar as demandas locais e, também, as não-locais, a fim de se buscar respostas

para problemas sociais diversos, desde o saneamento básico do bairro, por exemplo, até questões mais gerais como a da proposta de mudança da maioria penal.

1 A BNCC em perspectiva histórica e ideológica

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), assim como documentos curriculares antecedentes, elaborados e publicados pelo Ministério da Educação (MEC), são documentos políticos, não meramente pedagógicos. Neste sentido, fazem parte de um todo que historiadores e especialistas em educação têm denominado de “políticas públicas de educação” (Saviani, 2009; Libâneo, 2012; Silva e Abreu, 2008; Shiroma *et al.*, 2001; Alcântara; Stieg, 2016; entre outros), e, como dispositivos políticos, discursivamente se inscrevem nos horizontes dialógicos e ideológicos de seus respectivos contextos sócio históricos de produção, recepção e circulação, respondendo a fins nem sempre explícitos, como os interesses e as demandas do mercado neoliberal (do capital), sob a forma de organismos internacionais supostamente “supragovernamentais”, como BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), Banco Mundial e ONU, por exemplo. Obviamente, esses organismos não atuam num vácuo social e político. Ou seja, têm relações, nem sempre transparentes, com grupos privados, em grande parte instituições financeiras.

A BNCC, portanto, enquanto documento político-pedagógico de caráter normativo, isto é, direcionador de discussões e (re)elaborações de currículos para as redes de ensino públicas e privadas do Brasil, é lastreada por uma série de outros documentos educacionais e legislações, em um processo de dialogicidade e historicidade, no sentido bakhtiniano desses termos (2017), que compreende peças como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), e seus desdobramentos, os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e os PCN+, as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 1996, e da Constituição Federal de 1988. Estabelece a LDB nº 9.394, de 1996:

Os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser implementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [Leis nº 13.415/2017, 13.278/2016, 13.014/2014, 13.006/2014, 12.796/2013, 12.608/2012, 12.287/2010, 11.769/2008, 10.793/2003, 10.328/2001, Med. Prov. 746/2016]

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado na educação infantil o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36. (Brasil, 1996, p. 25-26)

Seus fundamentos estão colocados no Art. 1º dessa lei:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...]

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Brasil, 1996, p. 20)

É particularmente importante, nesta cadeia de enunciações do campo das políticas públicas educacionais no Brasil, as relações dialógicas e ideológicas da BNCC com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2010, como vem expresso no próprio documento.

Segundo as DCN/2010, havia a necessidade de “formulação de princípios para outra lógica curricular, que considerasse a formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais” (Brasil, 2013, p. 11). Essa lógica vai na direção do que Arroyo (1999) chama de lógica social, e que envolve o conjunto de educadores e setores mais amplos da sociedade. A concepção de currículo, portanto, na formulação das DCN/2010, está atrelada à noção de cultura como prática social (concepção materialista, com base em Moreira e Candau, 2006 [apud Arroyo, 1999]).

Fundamentos sociológicos, portanto, são encontrados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2010, que assentam suas formulações em bases sociais, ao relacionar, de forma indissolúvel, educação e sociedade:

A sociedade, na sua história, constituiu-se no lócus da vida, das tramas sociais, dos encontros e desencontros nas suas mais diferentes dimensões. É nesse espaço que se inscreve a instituição escolar. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimento e valores (Brasil, 2013, p. 16).

Ancoradas na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, de 1996, as DCN concebem a Educação como direito inalienável de toda sociedade, em sua pluralidade cultural, étnica, religiosa, linguística, etc. e defendem uma reinvenção da instituição escolar:

A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento. (Brasil, 2013, p. 16)

É neste sentido que a educação básica é concebida como tempo e espaço de formação humana, cidadã e profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Desse modo, os sentidos de cidadania procuram ser ressignificados, passando de uma dimensão mais pragmática e utilitária, para uma mais política e eticamente responsável:

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora. (Brasil, 2013, p. 19)

O estatuto de cidadania, nas DCN/2010, leva o documento a pensar o ensino sob a égide de direitos de aprendizagem, com objetivos a serem alcançados. No entanto, essa perspectiva encontrou uma força contrária no discurso das competências e habilidades atrelado à educação. Organizações Sociais, como o Todos pela Educação, os Institutos Lemann e Ayrton Senna, entre outros, consideravam a perspectiva das DCN/2010 muito vaga, sem metas definidas, por exemplo. Constrói-se, assim, a partir de um determinado momento, todo um “lobbie” em torno das noções de competências e habilidades, um déjà-vu aos anos de 1990, quando uma pedagogia das competências era defendida, principalmente por organismos internacionais como o BID e o Banco Mundial. De certa forma, a partir dos anos de 2010, no Brasil, considerando a publicação das DCN, essa pedagogia foi deixada de lado, apostando-se em uma educação do sujeito integral, social, fruto da coletividade: “[...] não há concretização de objetivos de aprendizagem sem a consideração dos reais sujeitos de aprendizagem” (Brasil, 2013, p. 32).

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (Brasil 2013, p. 25)

Além disso,

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às

escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas. (Brasil 2013, p. 27)

Vê-se, portanto, com base nessas citações retiradas das DCN/2010, que há um lastro histórico e ideológico entre esse documento e a BNCC. Nos pareceu importante destacar essa relação porque a consideramos como frestas por onde a luz de uma concepção sociológica e interacional-dialógica de linguagem e de argumentação pode adentrar. Tem-se assim um diálogo entre enunciados concretos bastante importante para os sentidos que se produziram e continuam sendo produzidos para o Ensino de Língua Portuguesa e a Educação Linguística no Brasil (Pietri, 2005; Campos, 2016; Vidon, 2019; 2022; entre outros).

2 Argumentação na BNCC: dos processos cognitivos às situações de interação

A despeito das controversas em torno da BNCC, que não são poucas, e estão expressas e discutidas por vários autores, como Saviani (2016), Freitas (2017), Geraldi (2016), e entidades, como a Anped (2017), concordamos com Szundy (2017), que há um “interjogo ideológico” que adentra essa arena, relacionando ideologias historicamente constituídas e ideologias em processo de constituição e embate, na maioria das vezes, com as constituídas. De um lado, por exemplo, encontram-se concepções tecnicistas e psicologistas de ensino/aprendizagem e de argumentação, e modelos autônomos de letramento (Street, 2014; Kleiman, 1995), que congregam visões subjetivo-idealistas dos estudantes e objetivistas-abstratas de língua e linguagem. De outro, teorias linguístico-pedagógicas em processo de desenvolvimento e consolidação, como a teoria dialógica dos gêneros discursivos, as diversas teorias dos novos letramentos e as também diversas teorias e análises do discurso e da argumentação (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996; Toulmin, 2006; Plantin, 2008; Amossy, 2018; entre outros), que afetam diretamente as questões relacionadas às possibilidades de ensino de língua e de argumentação, não mais com base em um modelo autônomo, mas na perspectiva de um modelo ideológico de letramento, conforme Kleiman (1995) e Street (2014), dentro de uma visão crítica de educação e dialógica de linguagem.

Como sabemos, a estruturação pedagógica da BNCC, pelo menos em sua última versão, se configura, no que diz respeito ao processo de aprendizagem, da seguinte forma:

COMPETÊNCIAS GERAIS – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS – HABILIDADES

Ou seja, haveria competências gerais e específicas a se desenvolver no processo ensino-aprendizagem dos alunos e alunas da Educação Básica, e esse desenvolvimento se daria, pedagogicamente, pelo desenvolvimento de um conjunto de habilidades, que representariam as chamadas “aprendizagens essenciais” almejadas. Esse discurso, como vimos na primeira parte do artigo, reproduz o discurso neoliberal sobre educação dos anos de 1990, colocando-a a serviço do mercado capitalista.

No que tange à argumentação, o objetivo principal almejado com o seu ensino, na área de Linguagens e suas tecnologias e no componente curricular de Língua Portuguesa, vem expresso sob a forma da Competência Geral de nº 7, descrita a seguir:

[...] 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 sócio-ambiental 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, 2018, p. 9)

Uma concepção de argumentação enquanto prática social de linguagem, conforme Piris (2020; 2021), eminentemente interativa, conforme Plantin (2008), Grácio (2011; 2016) e, ao mesmo tempo, condicionada por forças materialistas sociais e históricas de produção discursiva, como aponta Amossy (2018), e que vise o desenvolvimento de uma cultura da argumentação, na perspectiva de Grácio (2022) e Zarefsky (2009), precisaria buscar alguma brecha no enunciado transcrito acima, indagando, por exemplo, quando, onde, com quem, como e por que argumentar, de modo que se contrapusesse aos vieses tecnicistas e cognitivistas que, historicamente, marcaram o ensino de língua portuguesa no Brasil e, particularmente, o ensino de argumentação (Vidon, 2018; 2019; 2022).

Podemos perceber esse viés cognitivista da Base na forma como as habilidades estão estruturadas, de modo que nas suas proposições encontramos, acompanhando a análise de Vier e Araújo (2021), a seguinte fórmula:

PROCESSO COGNITIVO + OBJETO DO CONHECIMENTO + CONTEXTO

Tomemos como exemplos os descritores de habilidade a seguir, previstos para os três anos do Ensino Médio:

(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários. (Brasil, 2018, p. 498)

(EM13LP44) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros. (Brasil, 2018, p. 512)

(EM13LP37) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor. (Brasil, 2018, p. 511)

Será que a argumentação pode ser reduzida a supostos processos cognitivos como *analisar, avaliar, se posicionar, discutir, produzir, socializar, comparar*? Ou ainda ao conhecimento de certos “objetos” ou “conteúdos”, e aqui podemos incluir tanto os chamados objetos de conhecimento – *posicionamentos, movimentos argumentativos, argumentos, mecanismos linguísticos, força dos argumentos, graus de parcialidade/imparcialidade*, etc. -, quanto os gêneros discursivos sugeridos pelos descritores - *notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.)*? E o contexto, onde entra nesta história?

A forma (ou fórmula) de estruturação das proposições de habilidades na BNCC, além de nem sempre deixar claros os limites entre esses três elementos (processos cognitivos, objetos de conhecimento e contextos), nos coloca alguns desafios, ao pensarmos no ensino de argumentação: como conciliar os processos cognitivos almejados e as práticas sociais (letradas e multiletradas) de linguagem? Como não reduzir os objetos de conhecimento, como movimentos de argumentação, tipos de argumentos e uso de operadores discursivos de coesão, a ferramentas que poderiam ser manipuladas, supostamente, em quaisquer situações de interação? Como relacionar esses objetos com contextos reais de interação? Como expandir os contextos de produção, de modo que as situações de interação sejam mais próximas da realidade dos estudantes e dos gêneros vividos de forma concreta?

Para encaminhar respostas a essas perguntas, vamos nos centrar, neste artigo, no que, na estrutura enunciativa dos descritores de habilidades da BNCC, se encontra como último elemento: o contexto (*o quando/onde/com quem/como/por que argumentar*). Em uma perspectiva teórica como a do Círculo de Bakhtin, ele seria o ponto de partida de uma

metodologia dialógica de ensino de argumentação, que vai das condições de produção social e econômica às formas da língua, passando pelos campos ideológicos da atividade humana e pelos gêneros do discurso.

As relações produtivas e o regime sociopolítico condicionado diretamente por elas determinam todos os possíveis contatos verbais entre as pessoas, todas as formas e os meios da comunicação verbal entre elas: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Já as condições, as formas e os tipos de comunicação discursiva, por sua vez, determinam tanto as formas quanto os temas dos discursos verbais. (Volóchinov, 2017, p. 107)

Os gêneros discursivos, portanto, na perspectiva de Volóchinov (2017), são determinados pelas relações de produção econômica e, também, pelo regime social e político derivado dessas relações. Neste sentido, um gênero como a “redação do Enem” ganha prestígio e valor em uma sociedade capitalista neoliberal que valoriza o individualismo e a meritocracia, fazendo com que esse gênero seja acessível, no sistema de ensino, a poucos, os que fizeram por onde dominar as características desse gênero, excluindo, pois, um conjunto de indivíduos que não foram “treinados” nas formas do gênero². A “redação do Enem”, uma variante do macrogênero “texto dissertativo-argumentativo”, por sua vez, determina essas formas, fazendo com que a estrutura composicional do gênero seja do tipo “lógica”, o estilo, rebuscado, e os temas de natureza geral, e não local.

A compreensão volochinoviana, portanto, vai dos gêneros em circulação, e suas condições de produção discursiva (as determinações políticas, sociais, econômicas e culturais que os constituem e a seus temas), para os enunciados específicos (concretos) e, depois, para as formas estilístico-compositivas particulares, ou seja, é uma análise do tipo “top-down”, em que importam metodologicamente, segundo Sartori (2008), dados da situação enunciativa e posicionamento autoral.

Tal método sociológico, ainda segundo Sartori (2008), pode ser dividido em três etapas:

1) caracterização da esfera de produção e circulação do gênero: dimensão dos horizontes históricos, ideológicos e culturais, dos discursos circulantes; a esfera de produção e circulação do gênero: análise das formas e dos tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.

2) análise das três dimensões do gênero: forma composicional, tema e estilo;

3) análise das formas da língua.

² Ver, a esse respeito, Manso (2017).

Na BNCC, a caracterização da esfera de produção e circulação do gênero viria sob a forma do que o documento denomina “campos da atuação social”. Com essa noção, a BNCC pode se constituir como um limiar de possibilidades e propostas pedagógicas que venham a contemplar o ensino de argumentação em uma perspectiva, em relação à educação e à sociedade, ao mesmo tempo crítica, com base em Freire (2005), e dialógica, ética e responsável, conforme Bakhtin (2010).

3 Argumentação na BNCC: dos campos de atuação social às interações argumentativas

Na BNCC do Ensino Médio, os “campos de atuação social” são tomados como um dos principais eixos organizadores das práticas de linguagem propostas.

[...] Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens [verbais e não verbais] e de suas práticas, a área define que os campos de atuação social são um dos seus principais eixos organizadores. Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum. (Brasil, 2018, p. 477)

A prática da argumentação, aqui, aparece em um quadro bastante interessante, relacionada ao que, nesse excerto, é chamado de “participação qualificada no mundo”, entendida como lugar de “formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum”. Lembremos que a competência geral de número 7 ressoa nesse enunciado quando afirma que a argumentação, uma das aprendizagens essenciais elencadas pelo documento, deve ser exercida com “posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (Brasil, 2018, p. 9).

Para se consubstanciar essa “participação qualificada no mundo, por meio da argumentação”, é proposto que os estudantes vivenciem “experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos”, o que implica, ainda que não esteja explicitado, práticas de leitura, de escrita, de escuta e de fala (ou de troca de sinais, no caso dos surdos), as duas últimas sempre muito preteridas no ensino como um todo e, particularmente, no ensino de argumentação, que

sempre se voltou mais para o ensino da leitura e produção de textos escritos, na maioria das vezes, o “texto dissertativo-argumentativo”, para utilizar uma denominação geral.

Por fim, essas vivências teriam que se dar em situações de interação argumentativa, como tomada e sustentação de decisões, escolhas ideológicas, posicionamentos em relação a questões problemáticas a, b ou c.

Os campos de atuação social, como o próprio nome diz, requerem interações sociais, relações dialógicas, portanto atos responsivos e responsáveis (Bakhtin, 2010). É preciso enveredar pelos meandros das relações dialógicas nesses campos, que são, como dissemos, político-ideológicos, envolvem instituições, coerções sócio-históricas e institucionais, conforme Amossy (2018, p. 148), relações de poder (status, papéis, posições, interesses, cf. Padilla, Douglas, Lopes [2011]), tradições, crenças e representações sociais (valores [idem]). Não são campos neutros, em que se exerce a linguagem a bel prazer, em que se interage de forma tranquila, especialmente quando estamos falando das práticas de argumentação.

A atuação na vida pública, por exemplo, um dos “campos de atuação social” propostos pela BNCC, requer uma atitude ética e política da escola, do professor e do estudante, para que se trabalhem os parâmetros elencados para a organização e progressão curricular. No caso do Ensino Médio, um desses parâmetros define a garantia de espaço, ao longo dos três anos, para que os estudantes possam:

- » organizar, participar e/ou intervir em situações de discussão e debates;
- » analisar histórico de candidatos (por meio de ferramentas e plataformas de fiscalização/acompanhamento, entre outras possibilidades), programas políticos – identificação de prioridades e intencionalidades (o que se pretende fazer/ implementar, por que, para quê, como etc.), as consequências do que está sendo proposto, a forma de avaliar a eficácia e/ou o impacto das propostas, contraste de dados, informações e propostas, validade dos argumentos utilizados etc. – e/ou propaganda política (identificação dos recursos linguísticos e semióticos utilizados e os efeitos de sentido que podem provocar, avaliação da viabilidade e pertinência das propostas apresentadas, explicitando os efeitos de persuasão próprios dos discursos políticos e publicitários, que podem se sobrepor a análises críticas);
- » analisar e/ou propor itens de políticas públicas, leis, projetos de leis, programas, projetos culturais e/ou de intervenção social, sobretudo os que envolvem a juventude;
- » produzir textos reivindicatórios, de reclamação, de denúncia de desrespeito a direitos e de peças ou campanhas sociais, dependendo do que for mais significativo, levando em conta demandas locais e a articulação com o trabalho em outros campos de atuação social e áreas do conhecimento. (Brasil, 2018.p. 504)

Atuar na vida pública significa atuar na vida da escola, da comunidade, da cidade, enfim. Trata-se de uma atuação política, em sentido amplo, próximo, talvez, do sentido de política da Grécia antiga, ou seja, lugar de discussão dos problemas da polis, da cidade. Política aqui tem a

ver com os sentidos de cidadania que encontramos na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e nas DCN de 2010.

No cerne do campo de atuação na vida pública estão a ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa dos direitos, o domínio básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos. (Brasil, 2018, p. 494)

Há muitas oportunidades para se construir os espaços discursivos sugeridos pela BNCC, como acompanhamento, nas diversas instâncias midiáticas, de debates em torno de temas polêmicos, propostas de projetos de lei, entrevistas, falas espontâneas, análise de pesquisas de opinião, suas metodologias e interesses envolvidos, reflexão sobre o papel da mídia nessas discussões, fóruns ou assembleias para se discutir e se deliberar sobre os principais problemas que afetam diretamente os estudantes, sua comunidade, o Brasil e o mundo, produção de documentos a serem encaminhados a autoridades públicas, entre outras possibilidades.

No entanto, em um contexto sócio histórico, no caso específico do Brasil (mas de outros países também), marcado por uma ascensão de um pensamento protofascista, que se recusa a dialogar, a debater com o outro, com seus oponentes, que nega a ciência, a cultura, a educação e a pluralidade social (aqui incluídos todos os seus aspectos, étnicos, sexuais, raciais, político-partidários, etc.), e que, no campo da educação, tem no horizonte projetos de lei que se replicam com a alcunha de “Escola sem partido”, garantir essa organização e participação política dos estudantes em discussões e debates, procurando desenvolver, conforme Azevedo (2013; 2016; 2019), capacidades argumentativas dialogicamente sustentadas, exercer uma atividade de leitura profundamente crítica dos meios de comunicação, inclusive, senão principalmente, dos veiculados na internet, dos textos e discursos que circulam nas redes sociais, construir espaços de produção discursiva que atendam as comunidades escolares, sem a prática do colonialismo, é uma utopia necessária, um inédito viável, como diria Paulo Freire.

Particularmente, na prática de produção de textos, o que se propõe acima como práticas discursivas de argumentação (produção de textos reivindicatórios, de reclamação, de denúncia, participação em debates, conselhos deliberativos, etc.) tem o potencial de romper com a prática colonialista de redação do texto dissertativo-argumentativo, já muito discutida por nós e por outros pesquisadores e que, segundo Piris (2020, p. 31), legitima “el régimen de exclusión de las mayorías tratadas como minorías en el sistema educativo brasileño” e impossibilita o ensino efetivo da argumentação no sentido de “tomar la palabra en la esfera pública para presentar, justificar, sostener, rechazar y (re)evaluar posiciones en situaciones de declarada disputa de sentidos, caracterizada por el conflicto de perspectivas sobre una cuestión”“. Essa prática escolástica (Bakhtin, 2013) e escolarizada de argumentação é claramente orientada por uma visão dentro daquilo que Street (2014) denomina “modelo autônomo de letramento”, já que

concebe relações autônomas entre o texto e seu contexto, entre o texto e seu autor, entre o autor e o leitor, entre o sujeito do discurso e o tema etc.

Ao abrir o leque de opções de gêneros, tanto orais, quanto escritos, para a produção dos enunciados dos estudantes (e da comunidade escolar como um todo), a BNCC desautonomiza a prática de redação da “dissertação escolar”. Trabalhando com uma diversidade de gêneros, tais como “discussão oral, debate, programa de governo, programa político, lei, projeto de lei, estatuto, regimento, projeto de intervenção social, carta aberta, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição on-line, requerimento, fala em assembleias e reuniões, edital, proposta, ata, parecer, recurso administrativo, enquête, relatório etc.” (Brasil, 2018, p. 503), aponta para os educadores a possibilidade de trabalhar pedagogicamente competências e capacidades argumentativas dos educandos em contextos reais de comunicação, interagindo e respondendo, ética e responsabilmente, a auditórios concretos e a questões argumentativas vívidas.

A perspectiva defendida por Azevedo (2013; 2016; 2019) e Azevedo e Tinoco (2019) convoca noções do campo sociológico, materialista, para reinterpretar as concepções tradicionais de competência, capacidade e habilidade. Algumas dessas noções são: práticas sociais, gêneros do discurso, campo de atuação social, letramento, agência, entre outras.

Para Azevedo e Tinoco (2019, p. 30),

[...] a capacidade argumentativa é uma condição humana que inter-relaciona a linguagem verbal e a reflexão em torno dos objetos do mundo (atividade cognitiva e social), um modo de expressão que se apoia em já-ditos e alinha-se às regras sociais, por isso está submetida às coerções de uso social da linguagem (atividade discursiva) e uma ação de linguagem gerada a partir de uma oposição discursiva que gera interdependência entre os sujeitos (atividade dialógica).

Dentro dessa perspectiva, entendemos que descritores de habilidades (aprendizagens essenciais) ou parâmetros eleitos para a organização e progressão curricular, como os analisados neste artigo, só farão sentido, efetivamente, no âmbito de uma perspectiva dialógica de ensino de argumentação, se confrontados com as noções de campo da atuação social, que são, como vimos, campos da criação ideológica, e de gêneros do discurso, entre outras do escopo bakhtiniano, como ato responsivo-responsável, não-álibi no ser/existir, empatia, exotopia e valoração.

Dado que um dos espaços discursivos de atuação na vida pública, sugeridos pela BNCC, é a organização, participação e/ou intervenção em situações de discussão e debates, e que a construção dessas ações objetiva ampliar as situações nas quais os jovens possam aprender a “tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito” (Brasil, 2018, p. 477),

entendemos que a argumentação se torna uma prática social de linguagem, uma prática de letramento, conforme Vier e Araújo (2021, p. 83), fundamental para a vivência de atos políticos, éticos e responsáveis, e de construção de uma cultura da argumentação (Grácio, 2022; Zarefsky, 2009).

A competência para argumentar socialmente, de acordo com Azevedo e Tinoco (2019, p. 22), “requer o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e saberes articulados a interações sociais específicas”. Portanto, as situações de interação argumentativa, em contexto educacional, não podem prescindir de projetos de letramento, projetos em que as práticas sociais de linguagem, no caso, as argumentativas, sejam o foco do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido,

[...] as diferenças de pontos de vista, organizadas por meio da afirmação de posicionamentos ou da coexistência de perspectivas ou ainda da contraposição de ideias etc., podem promover contínuas discussões e revisões que têm o potencial de: i) ensinar a escuta; ii) questionar as representações sociais; iii) entender como os discursos são produzidos e valorizados; iv) motivar a solidariedade em relação aos oprimidos; v) gerar contínuas avaliações da vida em sociedade. (Azevedo; Moura, 2021, p. 139)

Tendo em vista o que a BNCC prefigura sobre o ensino da argumentação, em sua competência geral de nº 7, como a filosofia dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, articulada às vertentes interacionais dos estudos da argumentação, conforme Grácio e Plantin, podem responder a esse objetivo? Como transformar os descritores de habilidades relacionados a práticas de argumentação em atividades práticas de linguagem, levando-se em consideração a filosofia do ato responsável, de Bakhtin, e a teoria dialógica do discurso, de Volochinov?

Como vimos anteriormente, do ponto de vista de um ensino dialógico da argumentação, o primeiro passo seria construir um contexto de produção no qual processos cognitivos almejados pelo ensino, como a capacidade de analisar e se posicionar propositivamente, ou não, em relação a uma determinada questão problemática, realizando movimentos empáticos e exotópicos de defesa, sustentação ou refutação de pontos de vista (EM13LP05 [Brasil, 2018, p. 498]), bem como objetos de conhecimento vislumbrados, como modos de argumentação/justificação, mecanismos linguísticos (estilísticos) de enunciação, como os descritos por Plantin (2008), possam ser trabalhados ética e responsabilmente, no sentido atribuído por Bakhtin (2010), em “Para uma filosofia do ato responsável”. Isso implica na indissociabilidade entre o mundo da cultura, o mundo das premissas, das crenças, dos valores existentes na sociedade da qual os sujeitos (estudantes, educadores, comunidade em geral) fazem parte e o mundo da experiência,

ou seja, o mundo vivido pelos sujeitos em suas realidades concretas, mundo em processo, em devir, aberto a possibilidades de ressignificação.

No cerne da vida pública, por exemplo, como a própria BNCC sugere, a comunidade escolar, o que inclui a escola e seu entorno, se vê diante de inúmeras questões problemáticas, de nível local ou não, que, se provocadas, podem se tornar espaços de discussão e debate, que demandam organização, participação e intervenção, espaço, portanto, de diálogo e argumentação. Essas questões vão desde o uso de celulares em sala de aula à falta de segurança no bairro, passando por outras questões mais gerais, como gravidez na adolescência, legalização do aborto, descriminalização do uso e cultivo de maconha, maioridade penal, etc., podendo se tornar objetos de discussão em fóruns, debates, rodas de conversa, assembleias, ou seja, em situações de interação, conforme preconiza Plantin (2008), típicas de desenvolvimento da argumentação, no sentido de uma prática de linguagem fundada em torno de uma dissidência, de uma divergência de opiniões, posições. Nessas situações serão exigidas a organização dos espaços e dos tempos de discussão e debate, as formas de participação dos argumentadores, dos mediadores e da plateia, e as intervenções no debate, sob a forma das vivências de papéis como Proponente (defensor do ponto de vista A), Oponente (defensor do ponto de vista B), Terceiro (propositor de um ponto de vista C), Mediador, Público, Relator, Juiz, entre outras possibilidades. Outrossim, podem ser objetos de tematização em gêneros do campo jornalístico-midiático, como notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa os papéis de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros, como indicado no descritor EM13LP44 (Brasil, 2018, p. 512). Ao mesmo tempo, o trabalho com esses enunciados da mídia, entre elas a jornalística, exigirá dos estudantes, e da comunidade escolar como um todo, a leitura crítica de todo esse material, verificando o grau de parcialidade de determinados veículos de comunicação, colocando em questão suas supostas neutralidades, valendo-se de um processo de comparação das mesmas notícias em diferentes veículos/mídias, checando a existência de fake news, e realizando, conforme previsto no descritor EM13LP37 (Brasil, 2018, p. 511), a análise crítica das escolhas (“uma vez por todas”) estilísticas dos autores dos textos, levando-se em conta os seus contextos de produção.

Ao adentrarem, portanto, no âmbito dessas discussões públicas, de caráter eminentemente ético e político, debatendo temas importantes de sua vivência local, como segurança, infraestrutura escolar e do bairro, saneamento básico, etc., ou temas de relevância e

vivência social mais ampla, como aborto, drogas, maioria penal, configuração familiar, liberdade de expressão, o/as estudantes irão se deparar com um conjunto de vozes sociais, em um processo polifônico, em que crenças, valores, lugares-comuns, ou seja, todo um conjunto dóxico, conforme Amossy (2018), será posto em circulação. Os estudantes poderão experienciar, assim, uma formação discursiva e ideológica na prática, interagindo com essas diferentes vozes (heterofonia) que compõem a sociedade, movimentando-se empática e exotopicamente, e exercitando suas capacidades de escuta, de confrontação de pontos de vista, perspectivas, centros de valor, aliadas a capacidades argumentativas de expressão desses posicionamentos. Enquanto ato ético-responsável, a valoração implica, em termos de linguagem, tons emotivo-volitivos, entonações, apreciações valorativas, que constituem a vivacidade das palavras e das línguas/linguagens. Uma forma da língua (ou de qualquer sistema semiótico), seja em que nível for, é sempre carregada de valor, de ideologia. Uma palavra qualquer, em estado de dicionário ou gramatical, como vimos, está sempre em estado potencial, carecendo de atualização em situações concretas de enunciação, de interação.

Considerações finais

Conforme Volochinov (2017), as ações de linguagem são sempre interações discursivas. No âmbito da argumentação, são sempre interações argumentativas, cujo motor é a disputa por pontos de vistas, por teses, valores, crenças, verdades, lugares comuns. Essa disputa se dá, assim como em toda prática linguajeira, sob a forma de diálogo. Mas esse diálogo tem como ponto de partida, conforme Plantin (2008), um desacordo sobre alguma questão. Paradoxalmente, há um acordo sobre um desacordo para que a argumentação possa acontecer. Sem esse “acordo sobre um desacordo”, não há o que se disputar, não há oposição, não há dúvida sobre as premissas, e a comunicação segue seu fluxo, sem polêmicas, sem argumentação.

Se “Argumentação é diálogo”, conforme Piris e Calhau (2021, p. 161), argumentar é mais do que simplesmente se munir (ou se municiar, se armar) de fatos, dados, opiniões, e de uma suposta postura individual ética e responsável. Argumentar é dialogar, é entrar em relação dialógica com um outro, que não é seu inimigo, nem seu adversário, mas seu oponente, ou seja, aquele que se apresenta defendendo um ponto de vista, um discurso contrário ao seu. Neste todo, por fim, as vozes sociais e ideológicas estão em situação de embate, são discursos sobre discursos, enunciados sobre enunciados, reportam-se umas às outras, se respondem e respondem à sociedade, dialogam, enfim.

Referências

- ALCÂNTARA, R.G.; STIEG, V. “O que quer” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular língua portuguesa em questão. **Revista brasileira de alfabetização – Abalf**. Vitória, v. 1, n. 3, p. 119-141, 2016.
- AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.
- ANPED. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 4 Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.
- AZEVEDO, I. C. M. 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.
- AZEVEDO, I. C. M. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-Ferreira, M. (Org.) **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.
- AZEVEDO, I. C. M. Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. In: VITALE, M. A.; PIRIS, E. L.; CARRIZO, A. E.; AZEVEDO, I. C. M. de. **Estudios sobre discurso y argumentación**. Coimbra: Grácio Editor, 2019.
- AZEVEDO, I. C. M.; MOURA, M. O. Letramento crítico e retórica associados à construção de pontos de vista em práticas de ensino de argumentação. In: MARTINS, A. P. S.; KERSCH, D. F.; TINOCO, G. A.; AZEVEDO, I. C. M. de. **Letramentos e argumentação: o ensino de línguas como prática social**. São Paulo: Pontes, 2021.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estilística e ensino de língua**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRANDIST, C. “Palavra Viva”, “ísegoria” e a política da deliberação na Rússia revolucionária. Tradução: Ana Zandwais. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 11, n. 16, p. 15-22, 2016.
- BRANDIST, C.; LÄHTEENMÄKI, M. Os primórdios da Linguística Soviética e os ensaios de Mikhail Bakhtin sobre o romance dos anos de 1930. Tradução: Ana Zandwais. IN: ZANDWAIS, A.; VIDON, L. N. **A pesquisa sob o enfoque dos estudos do Círculo de Bakhtin**. 2. ed. rev. Vitória: EDUFES, 2022.
- BRASIL. **Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Brasília, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: INEP/MEC, 2018.

- CAMPOS, M. I. B. Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 11, n. 16, p. 123-154, 2016.
- DOUGLAS, S.; LOPEZ, E.; PADILLA, C. **Yo argumento**. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos. Córdoba: Comunicarte Editorial, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, L. C. Manifestação da comissão permanente de formação de professores da Unicamp sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Blog do Freitas**. 21 de setembro de 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/09/21/bncc-documento-da-comissao-de-formacaounicamp/> - Acesso em outubro/2018.
- GERALDI, J. W. Ensinantes e ensino: a propósito dos ensinantes e do ensino da língua uniformizar os discursos e garantir o controle. **Blog do Geraldi**. 2016. <http://blogdogeraldi.com.br/?s=ensinantes+e+ensino>. acesso em setembro de 2018.
- GRÁCIO, R. A. Do discurso argumentado à interação argumentativa. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.1, p. 117-128, 2011.
- GRÁCIO, R. A. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.
- GRÁCIO, R. A. **Ensinar a argumentar ou convidar ao confronto com a incerteza**. Coimbra: Grácio Editor, 2022.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LOPES, L. P. da M. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MANZO, G. B. **A produção de textos na era Enem: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.
- PENYCOOK, A. Por uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. da M. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- PERELMAN, Ch.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PIETRI, E. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- PIRIS, E. L. (Im)Posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela. **Revista Iberoamericana de Argumentación**, Madrid, v. 20, p. 30-56, 2020.
- PIRIS, E. L. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PIRIS, E. L. (orgs.). **Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso**. Campinas: Pontes, 2021. p. 135-153.

- PIRIS, E. L.; CALHAU, S. P. J. Ensino de argumentação por meio de assembleias de classe: planejamento de uma prática de linguagem. In: MARTINS, A. P. S; KERSCH, D. F.; TINOCO, G. A.; AZEVEDO, I. C. M. de. **Letramentos e argumentAÇÃO**: o ensino de línguas como prática social. São Paulo: Pontes, 2021.
- PLANTIN, Ch. Um modelo dialogal. In: **A argumentação**: história, teorias e perspectivas. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 63-87.
- SARTORI, A. T. **Os professores e sua escrita**: o gênero discursivo Memorial de Formação. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n. 40, 2009.
- SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-Revista de Educação, n. 4, 2016.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELIST, O. **Política educacional**. São Paulo: Lamparina, 2001.
- SILVA, M. R. da; ABREU, C. B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990: o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, 2008.
- STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- SZUNDY, P. T. C. A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). In: MATEUS, E. (Org.) **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagens de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017.
- TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. Tradução: R. Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1958].
- VIDON, L. N. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do Enem. In: AZEVEDO, I. C. M. de; PIRIS, E. L. **Discurso e Argumentação**: fotografias interdisciplinares – vol.2. Coimbra, Portugal: Grácio Editoria, 2018.
- VIDON, L. N. O ensino de língua portuguesa no Brasil e as concepções de língua(gem) e de texto nos anos de 1970: condições sócio-históricas de inserção do pensamento bakhtiniano no contexto político-educacional brasileiro. In: ZANDWAIS, A.; VIDON, L. N. **A pesquisa sob o enfoque dos estudos do Círculo de Bakhtin**. 2. ed. ver. Vitória: EDUFES, 2022.
- VIDON, L. N. O ensino de língua portuguesa nos anos de 1970 no Brasil: das técnicas linguístico-cognitivas como políticas linguísticas. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 93-104, 2019.
- VIDON, L. N. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o horizonte social e histórico dos anos de 1970: um diálogo perturbador. In: VICENTE, R. B.; DEFENDI, C. L. **Estudos de linguagem em perspectiva**: caminhos da interculturalidade. Pernambuco: UFRPE, 2020.
- VIDON, L. N.; ROCHA, I. C. L. da. O ensino da leitura e a noção bakhtiniana de arquitetônica: a BNCC em questão. **Revista Diálogos**, v. 8, n. 3, 2020.

VIER, S.; ARAÚJO, V. K. de. Argumentação na BNCC: desafios e potencialidades. *In*: MARTINS, A. P. S.; KERSCH, D. F.; TINOCO, G. A.; AZEVEDO, I. C. M. de. **Letramentos e argumentAÇÃO**: o ensino de línguas como prática social. São Paulo: Pontes, 2021.

VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZANDWAIS, A.; VIDON, L. N. **A pesquisa sob o enfoque dos estudos do Círculo de Bakhtin**. 2. ed. rev. Vitória: EDUFES, 2022.

ZAREFSKY, D. What does an argument culture look like? **Informal logic**, v. 29, n. 3, p. 296-3008, 2009.