



Ensinar a argumentar na sociedade contemporânea Possibilidades e desafios teórico-práticos

Isabel Cristina Michelin de Azevedo

Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil
orcid.org/0000-0002-5293-0168

Alexandre Roberto Prudente Silva Santos

Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil
orcid.org/0000-0003-2814-114X

Como o ensino e a aprendizagem de argumentação pode oferecer contribuições para a formação de sujeitos críticos na tomada da palavra em esfera pública e promove ações democráticas, este artigo parte de uma revisão de literatura para identificar as perspectivas que podem ser privilegiadas por ações escolares que objetivem promover práticas argumentativas integradoras em aulas de língua portuguesa. Os resultados obtidos indicam que antes da organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular, no Brasil, a perspectiva lógica era mais recorrente. Contudo, com a divulgação desses documentos orientadores, observou-se que as perspectivas retórica, sociointeracional e semiolinguística passam a se destacar significativamente, o que subsidia a proposta didático-pedagógica descrita ilustrativamente. A investigação concluída indica que a ênfase na multidimensionalidade argumentativa colabora com uma formação discente plural e favorável à participação social.

Palavras-chave: Argumentação. Perspectivas teórico-práticas. Multidimensionalidade. Ensino-aprendizagem. Práticas pedagógicas.

Enseñar a argumentar en la sociedad contemporánea: posibilidades teórico-prácticas y desafíos

Como la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación pueden ofrecer aportes a la formación de sujetos críticos para tomar la palabra en la esfera pública y promover acciones democráticas, este artículo parte de una revisión de la literatura para identificar las perspectivas que pueden ser privilegiadas por las acciones escolares que apuntan a Promover prácticas argumentativas integradoras en las clases de lengua portuguesa. Los resultados obtenidos indican que antes de la organización de los Parámetros Curriculares Nacionales y de la Base Curricular Común Nacional, en Brasil, la perspectiva lógica era más recurrente. Sin embargo, con la publicación de estos documentos rectores se observó que comenzaron a destacar significativamente las perspectivas retórica, sociointeraccional y semiolingüística, lo que sustenta la propuesta didáctico-pedagógica descrita de manera ilustrativa. La investigación realizada indica que el énfasis en la multidimensionalidad argumentativa contribuye a una formación estudiantil plural y favorable a la participación social.

Palabras clave: Argumentación. Perspectivas teórico-prácticas. Multidimensionalidad. Enseñanza-aprendizaje. Prácticas pedagógicas.

Teaching to argue in contemporary society: theoretical-practical possibilities and challenges

As the teaching and learning of argumentation can contribute to the formation of critical subjects who take the floor in the public sphere and promotes democratic actions, this article starts with a literature review to identify the perspectives that can be privileged by school actions aimed at promoting integrative argumentative practices in Portuguese language classes. The results obtained indicate that before the organization of the Parâmetros Curriculares Nacionais and the Base Nacional Comum Curricular, in Brazil, the logical perspective was more recurrent. However, with the dissemination of these guiding documents, it was observed that the rhetorical, socio-interaccional and semiolinguistic perspectives began to stand out significantly, which subsidizes the didactic-pedagogical proposal described illustratively. The research concluded indicates that the emphasis on argumentative multidimensionality contributes to a plural student formation that is favorable to social participation.

Keywords: Argumentation. Theoretical and practical perspectives. Multidimensionality. Teaching and learning. Pedagogical practices.

Introdução

Os documentos que estão associados à educação básica no Brasil, sobretudo a atual *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), doravante BNCC, e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998), doravante PCN, indicam que o trabalho com a argumentação é um meio possível para formar sujeitos reflexivos e críticos, capazes de interagir em sociedade e de se posicionar frente a questões controversas e pontos de vista divergentes. Apesar disso, o ensino de argumentação carece de sistematização (Azevedo; Damaceno, 2017), uma vez que são distintas as conceitualizações relativas ao modo de conceber e analisar práticas de linguagem marcadas pela argumentação.

Além disso, no contexto da sala de aula da rede pública de ensino de Sergipe, o trabalho com a argumentação frequentemente está confinado à produção do texto dissertativo-argumentativo, visando à preparação do discente para a redação exigida na prova do ENEM e em outros exames para o ingresso no ensino superior, o que restringe o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes, tal como insistem Azevedo (2015), Vidon (2017; 2018) e Piris (2021), entre outros.

Neste artigo, considera-se que trabalhar a argumentação apenas a partir de textos dissertativo-argumentativos se mostra insuficiente para o desenvolvimento das capacidades argumentativas porque são variadas as perspectivas que possibilitam entender a argumentação e os distintos campos em que essa prática discursiva se faz presente. Entende-se, assim, que reduzir o trabalho pedagógico a um único tipo de texto não prepara os estudantes para situações de comunicação na sociedade que vão além do âmbito escolar, como a produção de redações vestibulares ou alinhada à redação do Enem.

Também é preciso considerar que, conforme Azevedo e Santos (2017) e Grácio (2010), o ensino e a aprendizagem da argumentação não se limitam ao domínio de técnicas argumentativas – que podem ser integradas a outros elementos constitutivos da argumentação, como vem sendo estudado desde a configuração da retórica na Grécia Antiga –, por isso se torna necessário compor propostas escolares integradoras que garantam a articulação de elementos a fim de desenvolver a capacidade de identificar, a de analisar, bem como a de mobilizar argumentos em situações comunicativas socialmente organizadas.

Quando ensinar a argumentar passa a ser compreendido como um ato político que possibilita dar ao estudante condições para que participe de situações concretas de interação frente ao discurso do outro e para que venha a assumir e defender um

posicionamento próprio, observa-se que o argumentar passa a estar relacionado à possibilidade de escolher, selecionar, tomar partido frente a opiniões alheias, pois essas ações de linguagem requerem saber posicionar-se e interagir com a diversidade de visões, nas mais variadas circunstâncias e modalidades de expressão linguística (Azevedo; Santos, 2017).

Diante disso, este artigo tem por objetivo partir de uma revisão sistemática da literatura, que possibilite conhecer quais as perspectivas da argumentação têm sido privilegiadas nas práticas escolares argumentativas, para que possamos discutir como um trabalho didático integrador pode ser mais produtivo no âmbito da educação brasileira contemporânea, particularmente em aulas de língua portuguesa.

A título de ilustração, apresenta-se uma proposta prática concebida recentemente por pesquisadores da Universidade Federal de Sergipe, com vistas a defender a combinação de dimensões argumentativas na organização de práticas escolares destinadas ao ensino fundamental.

Assim, o texto que se apresenta está dividido em cinco partes: após a introdução, encontram-se os dados reunidos por meio da revisão sistemática de literatura; em seguida, explica-se, brevemente, a proposta de ensino integrador da argumentação; na sequência, descreve-se uma alternativa para esse tipo de prática escolar acontecer no ensino fundamental; por fim, reúnem-se as considerações finais.

1 Ensino da argumentação na educação básica: uma revisão sistemática de literatura

Para realizar o levantamento de estudos relativos às práticas pedagógicas voltadas para o ensino de argumentação, utilizou-se o *software* Publish or Perish¹, tomou-se como base de dados o Google Scholar, e foram definidas as seguintes palavras-chave: “argumentação”, “ensino” e “prática pedagógica”.

1.1 Resultados da revisão sistemática

Inicialmente, foram encontrados 12.287 trabalhos, publicados entre 1988² e 2023³. Frente ao número elevado de textos, realizou-se uma filtragem a partir da avaliação da qualidade e relevância do resumo de cada um deles, ou seja, analisou-se

¹ Disponível para download em <https://harzing.com/resources/publish-or-perish>.

² Ano de publicação da vigente Constituição do Brasil, considerada a “constituição cidadã”, nas palavras de Ulysses Guimarães, presidente da comissão constituinte, uma vez que sucedeu os 21 anos de ditadura militar no país e define os direitos e obrigações dos cidadãos e dos entes políticos do país em regime democrático de governo.

³ Ano de realização da pesquisa bibliográfica.

a adequação do título às informações contidas no resumo (objetivo, justificativa, metodologia, referencial teórico e resultados), bem como às palavras-chave.

Em síntese, os critérios de inclusão e de exclusão estabelecidos foram os seguintes, respectivamente: 1. título relevante à temática; qualidade do resumo; relação com a área de estudo; trabalhos que apresentavam práticas voltadas ao ensino de argumentação na educação básica, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; 2. objetivo irrelevante para a pesquisa; trabalhos duplicados.

Após a primeira etapa de filtragem, os 12.234 estudos foram reduzidos a 53, que foram submetidos a uma segunda filtragem, realizada a partir da leitura integral dos textos, com vistas a identificar se atendiam plenamente aos critérios de inclusão. Restaram, então, oito estudos que estão indicados no Quadro 1.

Quadro 1 – Estudos que compõem o *corpus* da revisão sistemática.

| Ano | IES | Perspectiva de argumentação | Títulos e autores |
|------|--------|-----------------------------|---|
| 1988 | PUC/RS | Lógica | Refutação e escola: da recepção argumentativa à produção refutativa (Barbisan) |
| 1994 | UFPR | Lógica | Prática de texto e argumentação (Costa) |
| 2002 | UFSC | Retórica | Argumentação em sala de aula: leitura e produção textual a partir de textos jornalísticos (Pessoa) |
| 2003 | PUC/RS | Semiolinguística | Orientações para o trabalho com argumentação escrita na escola numa perspectiva semiolinguística (Giering) |
| 2008 | PUC/SP | Semiolinguística | Produção textual na escola: argumentação em foco (Silva) |
| 2018 | UnB | Retórica | O desenvolvimento da capacidade de argumentação em mídias sociais digitais: o uso pedagógico do Whatsapp (Martins; Santos) |
| 2019 | UFF | Sociointeracionista | Pensar por si e dizer o que pensa: o ensino da argumentação e a formação de sujeitos autônomos (Xavier; Siqueira) |
| 2022 | URCA | Retórica | “Só se aprende a fazer, fazendo!” Desenvolvendo as competências argumentativas dos discentes: o trabalho com o gênero textual artigo de opinião (De França; Ferreira) |

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que os estudos produzidos antes da publicação dos PCN, limitados aos dados levantados na pesquisa, priorizam a argumentação lógica, como meio para contribuir com a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. O estudo de Barbisan *et al.* (1988) identificou que as dificuldades dos alunos do 2º grau para participar de uma discussão estavam relacionadas à incompreensão dos pontos de

vista alheios, bem como à falta de capacidade para analisar o plano de pensamento seguido no texto. Também foi marcado que, para analisar a refutação, considerada um subgênero da argumentação, o estudante precisa mobilizar a capacidade de captar e reter a macroestrutura e o conteúdo global do discurso, por meio da retomada de discursos anteriores – com base na compreensão da proposição, do apoio e da conclusão.

As estratégias pedagógicas propostas por Barbisan *et al.* (1988) visam a orientar o estudante a perceber a progressão textual. Além de conduzi-lo à identificação da superestrutura, o trabalho pedagógico orienta a perceber os indicadores de individualidade (intenções) próprios do enunciador. Isso é realizado tanto pela análise dos dados explícitos quanto implícitos que compõem o funcionamento social da linguagem.

Costa (1994), por sua vez, não tem a argumentação como foco, mas analisa os recursos que colaboram com a composição do texto argumentativo, por meio dos mecanismos de coesão e de coerência textual, cujo estudo está indicado para os diferentes níveis escolares. A autora distingue duas facetas da argumentação: por um lado, destaca os aspectos lógicos, a partir da análise dos argumentos construídos com base em estratégias que têm como centro a racionalidade; por outro, enfatiza os argumentos construídos a partir de “[...] estratégias conversacionais, discursivas, que levam em conta o conhecimento (imagem) do leitor” (Costa, 1994, p. 73). Contudo, apesar de salientar que o discente deve saber distinguir essas duas facetas durante a análise e o emprego das estratégias argumentativas, o trabalho ressalta os aspectos lógicos da argumentação, com base no uso de entimemas e destaca os erros na elaboração dos encadeamentos lógicos.

As estratégias pedagógicas propostas por Costa (1994) visam a orientar os estudantes na identificação de esquemas argumentativos (Qual é a tese apresentada? Quais argumentos são utilizados para conferir força a essa tese?). Assim, as atividades de produção textual são realizadas depois de elaborados esquemas prévios, compostos por tese e argumentos. A qualidade dos argumentos é avaliada quando os dados, fatos, exemplos etc. são considerados verdadeiros e pondera a relação deles com o universo a que se referem. A faceta conversacional da argumentação é explorada apenas quando a argumentação é voltada a persuadir o leitor, como é o caso do discurso publicitário e do político, bem como dos discursos filosóficos.

Esse estudo apresenta uma evolução em relação ao exposto anteriormente, pois, embora preceda a publicação dos PCN, é possível observar que a autora salienta a importância de o estudante estar preparado para assumir um posicionamento em sociedade, levando em conta não só a eficácia lógica dos argumentos, mas também a quem ela é direcionada. No entanto, ambos não preveem espaço para o desenvolvimento da argumentação interacional nem um trabalho específico com a oralidade.

Contudo, a partir de 2002, após a publicação dos PCN entre 1997 e 1998 (os PCN de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries, respectivamente), a perspectiva retórica passa a ser enfatizada, uma vez que o estudante é tomado como alguém que pode ter um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. Por ser “[...] o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento” (Brasil, 1998, p. 22), necessita desenvolver sua capacidade de expressão – ler, escrever, escutar e falar nos mais diversos campos de atuação –, assumindo um posicionamento crítico em relação ao discurso do outro, que recorre à “sedução”, ao *páthos*, sobretudo quando se produz gêneros discursivos de natureza jornalística.

Pessoa (2002), especificamente, direciona o seu trabalho à leitura de textos argumentativos cujo foco é a observação sistemática de esquemas de construção de argumentação, visando à produção textual. À luz dos esquemas argumentativos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e da noção de argumentatividade, em *stricto sensu*, recuperada dos estudos produzidos no Brasil na área da Linguística Textual, o autor esclarece que sua pretensão é “[...] ajudar os alunos a perceberem o uso argumentativo da linguagem [...]; que a adesão [...] [e] a rejeição deles à tese defendida podem (e às vezes devem) ser sustentadas com argumentos; que [...] eles também podem elaborar a sua argumentação, conforme sua capacidade (Pessoa, 2002, p. 3). Assim, o professor assume o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem da argumentação, sendo esta assumida como “[...] um processo de formação de opinião, de sua defesa, com o intuito de convencer ou persuadir o interlocutor” (Pessoa, 2002, p. 2).

As estratégias pedagógicas propostas por Pessoa (2002) visam a tornar o processo de argumentação um processo mais consciente, por parte do autor, por isso propõe a leitura e a análise argumentativa de textos jornalísticos, além de oportunizar a discussão acerca dos temas abordados nos textos. Posteriormente, ocorre um momento de produção textual em sala, antecedida por leituras, análises e discussões, por meio da qual os estudantes exercitam a formulação e defesa de sua

própria tese em relação ao tema discutido. Em geral, os textos são recolhidos e analisados segundo uma metodologia específica: a intervenção pedagógica que é realizada por meio de atividades com a linguagem que exploram a “[...] leitura de textos jornalísticos → discussão do assunto → análise da argumentação → produção de textos argumentativos (Pessoa, 2002, p. 82). Desse modo, a “sedução” é associada ao raciocínio lógico e ao uso dos recursos linguísticos que favorecem a percepção das motivações e das emoções que integram o dizer.

No ano seguinte, a perspectiva semiolinguística investe esforços em análises enunciativas e discursivas (Giering, 2003). O trabalho dessa autora parte dos nove pressupostos teóricos propostos por Charaudeau⁴. Tais pressupostos servem de referência para a construção de um modelo didático que reúne as ações necessárias para o tratamento eficiente da atividade argumentativa na escola:

- **Passo 1** – “[...] desenvolver a sensibilidade de mestres e alunos para a ‘competência situacional’, [que permite perceber] a manipulação das estratégias de encenação discursiva e de formalização do texto [...]” (Giering, 2003, p. 220);
- **Passo 2** – aprender a proceder ao julgamento da validade dos argumentos;
- **Passo 3** – compreender “[...] o modo de organização do tipo textual Argumentativo, ao lado do Descritivo, do Narrativo e do Enunciativo” [...], também levando em conta as condições enunciativas da atividade argumentativa: problematizar, elucidar e provar (Giering, 2003, p. 221).

Na visão da autora, a concretização desses passos tanto remete a um conjunto de conhecimentos de ordem languageira quanto orienta o estudante a saber organizar lógica, textual e discursivamente seu texto.

Por outro lado, Silva (2008), ao realizar um trabalho mais analítico, voltado à observação das propostas de produção textual encontradas em quatro manuais

⁴ Os nove pressupostos são: 1. “A argumentação envolve um propósito sobre o mundo cuja legitimidade é questionada por alguém”; 2. O sujeito argumentador necessita conduzir o sujeito-alvo a um mesmo quadro de questionamento”; 3. “As condições enunciativas levam o argumentador a uma tripla atividade: problematizar, elucidar e provar”; 4. “Na atividade argumentativa, o sujeito argumentador busca, ao mesmo tempo, a racionalidade e a influência sobre o outro”; 5. “O ato de argumentar só pode ser julgado e validado em função das imposições da situação de comunicação e do projeto de fala que determinam as operações estratégicas”; 6. “A validação de uma argumentação varia conforme o domínio de avaliação”; 7. O dispositivo argumentativo leva “em conta os tipos de configuração do texto argumentativo”, considerando elementos explícitos e implícitos; 8. “A argumentação não se restringe a um único gênero discursivo”, pois é a finalidade comunicativa e o fim discursivo que determina um texto; 9. “A atividade de argumentar se insere numa competência de linguagem que se organiza em três níveis”: situacional, discursivo e semiolinguístico (Giering, 2003, p. 216-218).

didáticos⁵, possibilitou perceber que as propostas de produção textual pautam-se em uma variedade limitada de gêneros e que as distintas atividades têm foco na redação de vestibular, por isso pouco distinguem a argumentação da dissertação. Também propõe a identificação do tema, a escolha de um ponto de vista a ser adotado e o uso de elementos coesivos a fim de que o estudante consiga compor relações de causa-consequência e aprenda a organizar informações explícitas e implícitas. Desse modo, a pesquisa ressalta os pontos relativos à escrita de textos marcados pela argumentação, além de incluir orientações para que os estudantes consigam exercitar a argumentação na escola e além dela.

Dez anos mais tarde, o estudo de Martins e Santos (2018) discute as possibilidades para desenvolver a capacidade de argumentação a partir do uso do WhatsApp. Com base nos pressupostos teóricos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Leitão (2011) acerca das estratégias argumentativas, os autores apresentam uma proposta de atividade pedagógica que foi vivenciada por 21 estudantes de uma turma do 2º ano do Ensino Médio técnico integrado na disciplina de Língua Portuguesa. A escrita *online*, apoiada em mídias digitais, proporcionou a constituição de um espaço fecundo para motivar a discussão de ideias, a assunção de posicionamentos e a defesa de pontos de vista. Isso porque os estudantes puderam assumir um papel ativo na exposição e defesa de ideias, aprenderam a reagir frente às oposições geradas nas trocas de mensagens. Contudo, o processo de construção de argumentos foi pouco destacado, ocasionando uma produção discursiva limitada às experiências pessoais.

No ano seguinte, Xavier e Siqueira (2019), também pautados pela semiolinguística, assumem o ponto de vista discursivo-situacional, por isso entendem que “a argumentação depende do sujeito que argumenta e da situação em que este se encontra diante do interlocutor a que está ligado por um contrato de comunicação”. Em função disso, o contrato entre os parceiros na interação é a condição para haver um ato comunicativo e promover a construção do sentido. A partir de Charaudeau (2009, p. 205), os autores assumem que o trabalho com a argumentação na escola precisa considerar três aspectos: 1. uma proposição acerca do mundo circundante (tese) que leve alguém a um questionamento, quanto à sua

⁵ Manual didático 1: Português: língua e literatura, de Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira Pontara e Tatiana Fadel, editora Moderna, 2000; manual didático 2: Português novas palavras: literatura, gramática e redação, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, da editora FTD, 2000; manual didático 3: Português: linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, editora Atual, 2003; manual didático 4: Língua Portuguesa - Ensino Médio, de Heloísa Harue Talazaki, editora IBEP, 2004.

legitimidade; 2. um sujeito que reaja ao questionamento do outro e desenvolva um raciocínio (convicção), estabelecido como uma verdade (tomada como aceitável ou legítima) frente à proposição; 3. um outro sujeito (sujeito-alvo) que, ligado a uma proposta, uma verdade e um questionamento compartilhados, constitui-se como o alvo da argumentação. Trata-se de considerar pessoa a quem o argumentador se dirige quando argumenta, na esperança de que ele compartilhe a mesma verdade (persuasão), mesmo sabendo que o outro pode aceitar (ficar a favor) ou recusar (ficar contra) a argumentação.

Por reconhecerem a argumentação como um ato de linguagem necessário tanto na vida social quanto profissional, Xavier e Siqueira (2019) assumem que seu ensino não pode ficar restrito à aprendizagem de técnicas para elaboração de uma boa dissertação, com vistas ao alcance de um bom desempenho em exames oficiais, mas que a escola deve buscar contribuir para o desenvolvimento de habilidades que precisam ser mobilizadas durante a argumentação, para que o estudante possa se preparar para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, o que envolve tanto as práticas de linguagem escritas quanto orais e/ou multimodais, em distintas situações de uso da linguagem, marcadas por graus de formalidade variados. Com o objetivo de exemplificar como isso pode ser realizado, os autores detalharam uma experiência com o debate regrado, empreendida em uma turma de ensino médio.

As estratégias pedagógicas propostas por Xavier e Siqueira (2019) apontaram que práticas diversificadas de leitura e produção textual, relacionadas às diferentes necessidades de uso da linguagem, oferecem condições para os estudantes entenderem as relações entre leitura e escrita que ocorrem em sociedade, promovem a reflexão em torno dos usos e da composição de diversos gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos, por isso promovem o desenvolvimento de capacidades argumentativas. Para tanto, torna-se importante assegurar a liberdade de pensar e de se expressar frente ao outro, visto que se quer garantir e valorizar a autonomia de cada estudante em uma sociedade democrática.

Por fim, França e Ferreira (2022), à luz dos postulados teóricos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), Fiorin (2015) e Koch e Elias (2016), analisam as especificidades do gênero artigo de opinião e organizam uma proposta pautada pelos fundamentos da sequência didática⁶, concebida por Dolz, Noverraz e

⁶ A sequência didática, com total de 15h/a, foi organizada em cinco etapas: 1. Apresentação da situação e produção inicial (os educandos devem produzir um texto do gênero artigo de opinião para que o professor possa identificar seu conhecimento prévio e possíveis dificuldades); 2. Apresentação do artigo de opinião – 3h/a; 3. Módulo I: estrutura

Schneuwly (2004), com o objetivo de desenvolver as capacidades argumentativas dos estudantes do 8º ano de uma escola de ensino fundamental do município de Crato/CE. A oficina proposta foi aplicada durante a pandemia de COVID-19, com encontros realizados de forma remota, por meio da plataforma Google Meet.

Diferentemente dos trabalhos anteriores, este último tem como referência não só os PCN, mas também a BNCC, e a argumentação está diretamente orientada ao desenvolvimento da criticidade, da capacidade de opinar e defender seu ponto de vista. Assim, a formação de sujeitos na escola é tomada como um exercício sociopolítico vinculado à vivência da cidadania. Também se observa que a argumentação se configura como um meio para promover o letramento social, e o ensino-aprendizagem da argumentação se torna fundamental “[...] para a atuação e a inserção dos sujeitos em diversas práticas sociodiscursivas” (França; Ferreira, 2022, p. 86).

Os autores destacam ainda que a inserção dos estudantes em práticas discursivas de argumentação favorece o aprimoramento do pensamento crítico, pois passam a saber como se pode analisar as manifestações alheias tanto em relação às intencionalidades quanto aos conteúdos mobilizados, para que seja possível concordar ou discordar das teses apresentadas (França; Ferreira, 2022).

Em síntese, observa-se que os trabalhos datados de 1988 e 1994 já consideram que o ensino e a aprendizagem de argumentação não devem se limitar à análise de esquemas lógicos pré-estabelecidos, mas ainda enfatizam como tais esquemas são construídos. Consta-se também que a perspectiva retórica é favorecida pelo trabalho com os gêneros do campo jornalístico-midiático.

As análises mostram que os documentos orientadores, particularmente os PCN e a BNCC, influenciam a adoção de uma ou outra perspectiva, além de indicar meios para a organização de propostas didáticas de argumentação. Entretanto, apesar de haver diferenças entre as perspectivas adotadas (lógica, retórica, semiolinguística e sociointeracionista) e as formas de ensinar a argumentação, os autores reconhecem o valor da exploração de gêneros preponderantemente argumentativos com vistas a considerar a participação dos estudantes não apenas no espaço escolar.

Confirmou-se ainda que os trabalhos construídos à luz de uma perspectiva lógica propõem o ensino-aprendizagem de argumentação a partir da análise textual,

composicional do artigo de opinião – 3h/a; 4. Módulo II: elementos constitutivos da argumentação: formulação de tese e uso de argumentos – 3h/a; 5. Módulo III: operadores argumentativos – 3h/a; 6. Produção final: estratégias para a revisão e a reescrita da produção inicial – 3h/a.

com o objetivo de identificar os esquemas argumentativos utilizados (tese e argumentos utilizados para sustentá-la; esquemas de contra-argumentação etc.) e de avaliar a qualidade desses esquemas. Posteriormente, o estudante é orientado a produzir um texto autoral. Assim, as propostas se restringem ao texto e não promovem o trabalho com a oralidade e não fomentam situações reais de interação.

Por outro lado, os estudos inseridos em uma perspectiva retórica, semiolinguística e sociointeracionistas, além de promover práticas de leitura, análise e produção de textos argumentativos, valorizam a construção de espaços para discussão de ideias e a contraposição de textos e discursos, pois o objetivo passa a ser a contraposição de posições e a análise das estratégias argumentativas em situações em que se quer persuadir ou convencer o outro. Isso requer o desenvolvimento de capacidades variadas, que inclui formular uma tese, construir argumentos para sustentá-la e, caso sua tese seja atacada, construir contra-argumentos, mas sobretudo saber como colocar o pensamento crítico a serviço das ações sociais. Além disso, os estudos que assumem uma perspectiva retórica, semiolinguística e sociointeracionista apresentam práticas que privilegiam a interação e a oralidade, além de oferecerem ao estudante a oportunidade de vivenciar uma situação real de interação, o que requer a mobilização de aspectos teóricos colocados a serviço de uma prática argumentativa.

Reconhecem ainda que a adoção da argumentação como uma prática social de linguagem requer uma modalidade de ensino que esteja direcionada ao desenvolvimento das capacidades de leitura, de reflexão e de composição de posicionamentos, tendo como referência um assunto controverso, a fim de que o estudante possa interagir discursivamente com o outro. Assim, as práticas pedagógicas precisam contemplar atividades que favoreçam o exercício da argumentação visando à formação de sujeitos autônomos e críticos. A promoção de atividades de leitura e análise de diversos gêneros da ordem do argumentar (Dolz; Schneuwly, 2004) – escritos e orais –, de distinção de tipos de argumentos e o conhecimento de estratégias argumentativas são estratégias que foram sistematicamente utilizadas e podem servir de referência para outros professores.

Esse levantamento possibilitou compreender que a diversidade de perspectivas pode ser colocada no centro das situações argumentativas, como propõe Grácio (2013), pois a dinâmica interativa em que os argumentos e as argumentações são produzidos pode ser percebida na tensão com outras manifestações discursivas, o

que solicita um trabalho abrangente que também considere as especificidades que cada situação.

A fim de ilustrar como isso pode ser articulada quando se quer planejar estratégias didático-pedagógicas que deem ênfase à multidimensionalidade argumentativa, o que colabora com uma formação discente plural e favorável à participação social, a seguir, ao invés que discutir possibilidades analíticas e descritivas, optou-se por sugerir uma proposta para ser implementada no ensino fundamental.

2 Ensino da argumentação por meio de práticas integradoras

Planejar um ensino da argumentação que possibilite ao estudante assumir um papel ativo no confronto de ideias, em situação interacional, ou seja, em uma situação em que o estudante possa colocar em prática o que foi trabalhado durante as atividades escolares, é o foco da atividade que é apresentada a seguir. Entende-se, aqui, que esse tipo de trabalho é o que possibilita ao professor empreender práticas que possam desenvolver as capacidades argumentativas discentes, a partir de práticas sociais de linguagem, para que seja capaz de colocar um assunto em questão, selecionar meios para promover a tematização dele e configurar perspectivas que possibilitem construir argumentos e contra-argumentos a fim de sustentar um posicionamento e negociar posições, sobretudo em situações polarizadas que venham a ser identificadas nos mais diversos campos de atuação (Grácio, 2013; Azevedo *et al.*, 2023).

Diante disso, demarca-se que é a origem social da argumentação que interessa na composição de uma prática integradora, pois se concebe, neste artigo, que os problemas sociais do cotidiano, as discussões científicas, os desacordos jurídicos, acadêmicos ou religiosos, entre outros, são campos de atividade humana que suscitam o argumentar, visto que geram questões controversas e/ou polêmicas e requerem do sujeito a assunção de posicionamentos e, eventualmente, motivam a persuadir ou convencer o outro. Além disso, considerando a diversidade de meios para a expressão discursiva, também é relevante considerar a multidimensionalidade da argumentação.

Desde a publicação do trabalho de Joseph Wenzel (1992), que propôs a integração dos três modelos teóricos da argumentação – 1. a perspectiva retórica da argumentação, voltada ao processo persuasivo; 2. a perspectiva dialética da argumentação, direcionada à focalização dos procedimentos de oposição

empregados numa argumentação; 3. a perspectiva lógica da argumentação, dirigida à análise dos esquemas argumentativos e à análise crítica dos produtos da argumentação, com base em padrões de validade lógica –, os professores encontram bases para a realização de um trabalho multidimensional.

A preocupação principal de Wenzel (1992, p. 121) estava circunscrita às diversas maneiras de se compor os estudos da argumentação, ou seja, quais propósitos poderiam guiar a composição de uma visão global do argumentar. Naquele momento, não havia, por parte desse autor, uma preocupação com o ensino, assim, ao retomar as perspectivas da argumentação na contemporaneidade, um número maior de dimensões precisou ser considerado e, para isso, recorreu-se, então, aos apontamentos de Grácio (2013).

É certo que a multidimensionalidade dos fenômenos argumentativos torna ainda mais complexo o ensino da argumentação, pois esse esforço exige a articulação de práticas e conhecimentos alinhados a variados campos de atividade humana e a conceitos formulados em diferentes disciplinas. Vimos na revisão de literatura que frequentemente são focalizadas algumas das dimensões em detrimento de outras, e uma orientação mais integradora tem se mostrado menos frequente.

Acrescenta-se ainda que, diante dos dinâmicos fenômenos contemporâneos de linguagem, que se tornam cada vez mais dialógicos e interativos, é a ampliação dos modos de expressão. Assim, optou-se, neste artigo, por considerar que as principais dimensões da argumentação são a: retórica, afetiva⁷, lógica, política, discursiva⁸, dialógica, cognitiva, interacional, linguística, sócio-semiótica e cultural, que se inter-relacionam na prática argumentativa (Azevedo; Santos, 2018).

⁷ Nesta discussão, a dimensão afetiva se distingue do *pathos* retórico, uma vez que, segundo Meyer (2000, p. XXXII-XXXIII), “o *pathos* é precisamente a voz da contingência, da qualidade que se vai atribuir ao sujeito, mas que ele não possui por natureza, por essência [...], [assim] o *pathos* é ambíguo: é o sinal de uma diferença que se pretende anular, mas também a marca que faz o sujeito não ser um predicado. Não se pode, por conseguinte, transformar o sujeito em propriedade nem, inversamente, fazer do predicado uma substância. A identidade do sujeito lógico apoia-se, pois, no *pathos*: este, com isso, remete ao nascimento da ordem proposicional, cujo caráter contraditório efetivamente revela, pela identidade que ele consagra, descaracterizando-a e anulando-a na diferença proposicional”. Essa explicação indica que, na visão retórica, as emoções são tomadas enquanto elemento constitutivo dos raciocínios plausíveis. Por sua vez, a afetividade, com base em Ewert (1972, p. 234), está vinculada aos sentimentos que acompanham nossas experiências cotidianas (conscientes ou inconscientes) e que se referem a algo tomado como referência no ambiente do sujeito, por isso uma mudança de percepção pode mudar um sentimento. Trata-se, então, de uma dimensão dependente dos sentidos e do ambiente, uma vez que os sentimentos revelam a reação do sujeito frente às sensações e percepções.

⁸ O conceito de discurso pode ser tomado de distintas maneiras, neste texto, assumimos que a dimensão discursiva parte da materialidade textual (escrita, oral ou multimodal) para tentar depreender, a partir do dito, os não-ditos, os valores colocados em circulação, as práticas que decorrem de filiações ideológicas etc. Assim, não se trata de tomá-la como transversal, mas como uma dimensão que tem uma especificidade que precisa ser considerada na argumentação.

2.1 Alternativa didático-pedagógica

A análise integrada de pesquisas empreendidas em Sergipe, entre 2016 e 2019, em torno do ensino de argumentação possibilitou o estabelecimento de três eixos orientadores (reflexividade, dialogicidade e criticidade), que passaram a guiar a organização das práticas de ensino e de aprendizagem (Azevedo, 2021) tanto no âmbito da educação básica quanto do ensino superior e da formação de professores. A articulação das múltiplas dimensões a esses três eixos é o que permite construir uma sequência de atividades destinada a promover o desenvolvimento de inúmeras capacidades argumentativas, na visão destes autores.

A título de ilustração, reúne-se aqui uma proposta planejada para o 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada no interior de Sergipe, e teve como motivação problemas de relacionamento entre os estudantes devido às trocas de mensagens pelo WhatsApp, reportados por eles próprios à professora. Os conflitos eram suscitados principalmente pelo compartilhamento de informações, que eram consideradas mentirosas, entre os colegas da turma e de outras turmas.

Como optou-se por assumir que a argumentação está na interação (Grácio, 2016), o uso social da palavra está no centro das ações. Diante de um assunto, colocado em questão, os sujeitos dialogicamente passam a analisar as perspectivas e a refletir em torno das posições que podem ser assumidas diante do outro, sobretudo quando há desacordo. Nesse processo, a análise do assunto em questão e das posições que podem ser assumidas a depender da perspectiva adotada, a antecipação de objeções, a escolha de modos de expressão, bem como de recursos linguístico-textuais, necessários para agir na/pela linguagem frente ao outro, tornam-se objeto de estudo e, conseqüentemente, de ensino. O planejamento da proposta pedagógica se organizou em quatro etapas, como pode ser visto no Quadro 2.

Quadro 2 – Multidimensionalidade argumentativa em práticas integradoras.

| ETAPAS | AÇÕES | DIMENSÕES |
|---|---|--|
| Leitura argumentativa e multimodal ⁹ (D/R) | - Após o reconhecimento da problemática que afetava os estudantes, o assunto foi colocado em questão: a troca de mensagens pelo WhatsApp pode ser sempre compartilhada? - Os estudantes apresentam suas opiniões (com justificativas). | dialógica, linguística, discursiva, interacional |

⁹ Embora entre os estudantes do 6º ano do ensino fundamental do ensino fundamental possa haver alguns com dificuldades de decodificação de palavras, considera-se possível desenvolver trabalhos que tenham a argumentação multimodal como base. Assume-se que aqui que a argumentação multimodal se define “como uma atividade comunicativa na qual mais de uma modalidade (além da verbal escrita ou falada) cumpre papel no procedimento de testar a aceitabilidade de um ponto de vista que foi colocado (ou que provavelmente será colocado em questão) por outro participante (presente ou implícito)” (Tseronis, 2018, p. 12).

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Estudo do assunto a partir de diferentes textos: 1. assistir ao short do canal Nostalgia, a fim de detalhar o problema (https://bit.ly/4ccxqUS); 2. ler matéria jornalista sobre controle de compartilhamento de mensagens (https://bit.ly/3Roy3Sc); 3. Ouvir podcast sobre dicas para identificação de notícias falsas (https://bit.ly/47XxoQo); em grupos (faz-se rodízio entre eles). - Registro de informações recolhidas nos diferentes textos. - Partilha coletiva de observações, após estudos e registros, a fim de complementar as justificativas inicialmente apresentadas. | |
| Análise linguística e semiótica-cultural (R/C) | <ul style="list-style-type: none"> - Análise da progressão temática observada no material lido na página da Olimpíada de Língua Portuguesa¹⁰. - Estudo da composição do texto multimodal (short do canal Nostalgia)¹¹, tal como se encontra no Anexo 1 (com explicitação dos dados, garantias, ressalvas e conclusão, que podem ser apreendidas a partir do vídeo). - Avaliação relativa às escolhas linguístico-discursivas identificadas no material impresso e no vídeo a fim de analisar semelhanças e diferenças quanto ao léxico utilizado, à estrutura sintática, às formas de modalização, ao nível de formalidade contido em cada tipo de material etc. | linguística, lógica, cognitiva, sócio-semiótica e cultural |
| Roda de argumentação (D/R/C) | <ul style="list-style-type: none"> - Os estudos anteriores visam a preparar os estudantes a participarem de uma roda de argumentação em torno do assunto em questão¹², pois frente às perspectivas possíveis em torno dele, os estudantes constroem argumentos favoráveis e contrários à temática (particularmente quando resolvem contrapor pontos de vista). | afetiva, retórica, discursiva, Interacional |
| Encerramento deliberativo (D/R/C) | <ul style="list-style-type: none"> - Como havia um problema incomodando alguns dos estudantes, propõe-se a prática da argumentação deliberativa, a fim de alcançar efeitos práticos com as ações empreendidas. Após a troca de pontos de vista, é proposto encontrar uma situação consensuada que minimize os problemas vividos. | lógica, política, dialógica |

Legenda: R: reflexividade; D: dialogicidade; C: criticidade.

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que a etapa de leitura argumentativa e multimodal é a fase em que ocorre a explicitação do assunto em questão, por meio do diálogo em torno do

¹⁰ Observa-se que na matéria “Contra desinformação, WhatsApp limita encaminhamento de mensagens” um mesmo tema é explicado sucessivamente, com o acréscimo de informações a cada parágrafo. Esse é um recurso textual que pode fortalecer um argumento, por isso é produtivo ser trabalhado com os estudantes.

¹¹ Propõe-se a análise do layout do argumento, conforme Toulmin, para a análise da argumentação multimodal. Como esse tipo de estudo não costuma ser familiar aos estudantes, propõe-se a análise coletiva. Além disso, no início do estudo, é melhor trabalhar apenas com os dados, a(s) garantia(s) e a conclusão.

¹² A roda de argumentação é uma estratégia que permite acolher as visões de mundo, os valores, as diferenças de perspectivas identificadas em uma determinada situação. Nesse tipo de relação, o acolhimento das observações, o vínculo entre os participantes e a responsabilização pelas ideias compartilhadas, entre outras atitudes, podem ser integrados em um trabalho de gestão dos problemas compartilhados. Trata-se, então, de um aparato tecnológico relacional que pode colaborar significativamente com a discussão proposta. Por ser uma atividade em que os participantes em círculo argumentam em torno de um assunto colocado em questão, possibilita aos estudantes apresentarem pontos de vista opostos (argumentos e contra-argumentos) e participarem de uma interação argumentativa.

problema que estava afetando alguns estudantes e do estudo de textos em diferentes modalidades. É, portanto, uma etapa em que os estudantes ampliam seu repertório a fim de que consigam sustentar seus argumentos, superando a fase de apoio limitado às experiências pessoais. Trabalhar com o texto escrito, que reforça as informações em discussão; com o texto falado (podcast), que apresenta pontos relevantes no combate à desinformação; e multimodal (short do canal Nostalgia), que articula recursos verbais e não verbais, como se vê demarcado no Quadro 2, é o que possibilita privilegiar as dimensões linguística, discursiva, dialógica e interacional.

Por sua vez, na etapa de análise linguística e semiótica-cultural ocorre o aprofundamento de noções e conceitos relacionados à expressão linguística e discursiva, em associação com a composição de relações lógicas, uma vez que tanto a progressão temática quanto o entendimento do argumento multimodal favorecem compreender mais detalhadamente como as informações combinadas nas diferentes modalidades que constituem a expressão discursiva e argumentativa. Nessa segunda etapa, os estudos gramaticais são associados aos semióticos para permitir que os estudantes compreendam que esses aspectos são constitutivos da complexidade da linguagem multimodal. É importante ressaltar que esse é um tipo de trabalho didático-pedagógico que pode ser realizado com materiais escritos, orais e audiovisuais.

No que diz respeito à roda de argumentação, os estudantes têm a oportunidade de praticar a argumentação e confirmar se os próprios argumentos e os alheios são favoráveis a uma das perspectivas decorrentes do assunto em questão, além de sustentar o encerramento deliberativo.

Deliberar não é uma etapa necessária em todas as práticas integradoras, mas na situação que estava sendo vivenciada pelos estudantes, discutir o assunto sem uma tomada coletiva de posição, não possibilitaria à argumentação mudar a condição de desconforto pela qual alguns deles estavam passando.

Procurou-se mostrar por meio da prática pedagógica descrita que o argumentar se vincula às práticas sociais de linguagem, o que permite o trabalho com diferentes gêneros discursivos e com distintas modalidades em uso da linguagem, além de possibilitar articular a multidimensionalidade da argumentação.

Contudo, para que isso seja efetivado, cabe ao professor analisar como as perspectivas podem ser confrontadas e/ou combinadas, ou seja, avaliar os diferentes modos de articular as informações e ideias em torno de um assunto em questão, para que consiga efetivamente realizar a mediação das aprendizagens de maneira a promover o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes.

Considerações finais

Este artigo procurou entender como a sistematização de práticas pedagógicas relativas ao ensino de argumentação pode colaborar com o entendimento e a continuidade das ações por professores brasileiros. A revisão sistemática da literatura possibilitou identificar que as pesquisas reconhecem a argumentação como uma prática social de linguagem. Também se observou que antes da publicação dos PCN e da BNCC, a perspectiva lógica orientava mais frequentemente as ações dos professores, mas que após a ampla divulgação desses documentos orientadores, os trabalhos apontam bases distintas para as ações didático-pedagógicas, com destaque para as perspectivas retórica, sociointeracional e semiolinguística. Mesmo que a publicação dos PCN tenha surtido um efeito positivo nas práticas pedagógicas posteriores a ela, alguns estudos, apesar de salientarem a importância da interação no processo de desenvolvimento da criticidade e autonomia do discente, não propõem práticas que promovam a oralidade ou outra situação concreta de interação.

Tais estudos possibilitaram perceber que as práticas mais recentes aprofundam os aspectos interacionais da argumentação e recorrem mais frequentemente a textos multissemióticos, coincidindo com outros esforços que visam a ensinar a argumentação por meio de práticas mais integradoras.

Por meio da proposta didática recuperada para este texto, intentou-se indicar possibilidades para a composição de práticas escolares que articulem vários elementos, por isso foram reunidas atividades que favorecem a compreensão da multidimensionalidade da argumentação em situação concreta de uso da linguagem, a fim de colaborar com o exercício da dialogicidade, da reflexividade e da criticidade com vistas à participação social em variados contextos comunicativos. Não se buscou elaborar um modelo a ser seguido, mas apenas indicar uma alternativa para a articulação entre teoria e prática, uma vez que isso é solicitado continuamente ao professor que atua na educação básica.

Referências

AZEVEDO, I. C. M. Organização de texto dissertativo-argumentativo em prosa: o que se percebe em dez anos de realização do ENEM? In: SILVA, L. R. S.; FREITAG, R. M. Ko. (org.). **Linguagem, interação e sociedade** - Diálogos sobre o ENEM. João Pessoa: Editora CCTA, 2015. p. 32-50.

AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**, Itabaiana, n. 7, p. 83-92, 2017.

AZEVEDO, I. C. M.; SANTOS, E. S. Múltiplas perspectivas para o ensino de argumentação na educação básica brasileira. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, 11, 2017, Aracaju. **Anais [...]**, 2017.

AZEVEDO, I. C. M.; SANTOS, E. S. Desenvolver a competência argumentativa na escola: um desafio para o professor de língua portuguesa. *In: AZEVEDO, I. C. M.; PIRIS, E. L. (org.). Discurso e argumentação: fotografias interdisciplinares. v. 2. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 63-80.*

AZEVEDO, I. C. M. Práticas pedagógicas e ensino de argumentação em aulas de língua portuguesa. *In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PIRIS, E. L. (org.). Estudos de linguagem, argumentação e discurso. São Paulo: Pontes Editores, 2021. p. 155-188.*

AZEVEDO, I. C. M. *et al.* **Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica: fundamentos teórico-práticos.** Campinas: Pontes Editores, 2023.

BARBISAN, L.; CAMINHA, H. M.; TEIXEIRA, T. M. Refutação e escola: da recepção argumentativa à produção refutativa. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 23, n. 4, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2018.

COSTA, I. B. Prática de texto e argumentação. **Revista Letras**, Curitiba, v. 43, p. 71-81, 1994.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

EWERT, O. The Attitudinal Character of Emotion. *In: ARNOLD, M. B. (ed.). Feelings and Emotions.* 2. ed. New York: Academic Press, 1972. p. 233-240.

FERREIRA, S. S. M.; FRANÇA, J. M. E S. Só se aprende a fazer, fazendo! desenvolvendo as competências argumentativas dos discentes: o trabalho com o gênero textual artigo de opinião. **Revista do GELNE**, Natal, v. 24, n. 2, p. 84-99, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/28918>. Acesso em: 03 jul. 2023.

GIERING, M. E. Orientações para o trabalho de argumentação escrita na escola numa perspectiva semiolinguística. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 38, n. 3, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3A8Em80>. Acesso em: 3 jul. 2023.

GRÁCIO, R. A. **Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e propostas didáticas.** 2010. 434 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação, área Semiótica da Comunicação) – Universidade do Minho, Minho, 2010.

GRÁCIO, R. A. **Perspectivismo e argumentação.** Coimbra: Grácio Editor, 2013.

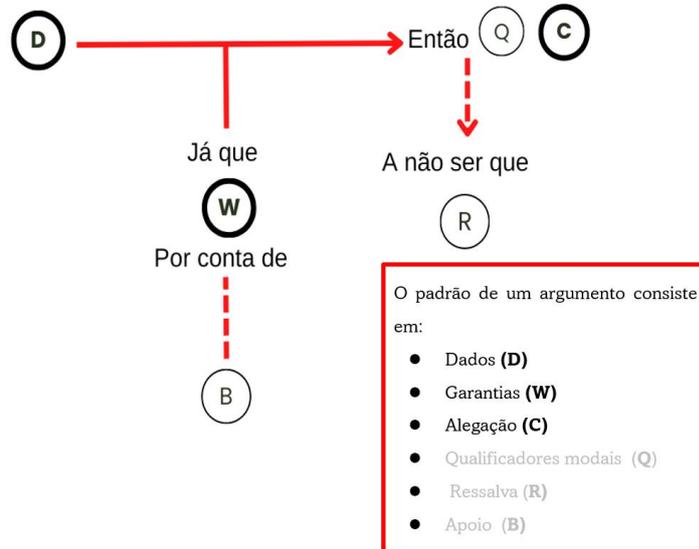
GRÁCIO, R. A. **A argumentação na interação.** Coimbra: Grácio Editor, 2016.

- MARTINS, E. C.; SANTOS, G. L. O desenvolvimento da capacidade de argumentação em mídias sociais digitais: o uso pedagógico do whatsapp. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 20, n. 1, p. 137-152, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3Uglytd>. Acesso em: 3 jul. 2023.
- MEYER, M. Prefácio. In: ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Introdução, notas e tradução: Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. XVII-LI.
- PERELMAN, Ch.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Tradução: Maria E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PESSOA, M. A. Q. **Argumentação em sala de aula: leitura e produção textual a partir de textos jornalísticos**. 2002. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- PIRIS, E. L. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. et al. (org.). **Estudos de linguagem, argumentação e discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 135-153.
- SILVA, C. R. **Produção textual na escola: a argumentação em foco**. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- VIDON, L. N. A proposta de redação do ENEM e a velha dissertação: uma relação problemática. **Raído**, Dourados, v. 11, n. 25, p. 78-88, jul. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6465>. Acesso em: 01 ago. 2023.
- VIDON, L. N. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. In: AZEVEDO, I. C. M.; PIRIS, E. L. (org.) **Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares**. v. 2. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 31-44.
- XAVIER, G. R. S.; SIQUEIRA, S. R. Pensar por si e dizer o que pensa: o ensino da argumentação e a formação de sujeitos autônomos. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 9, v. 9, n. 1, p. 72-92, 2019.
- WENZEL, J. Perspectives on argument. In: BENOIT, William; HAMPLE, Dale; BENOIT, Pamela (eds.). **Readings in argumentation**. New York: Foris, 1992. p. 121-143.

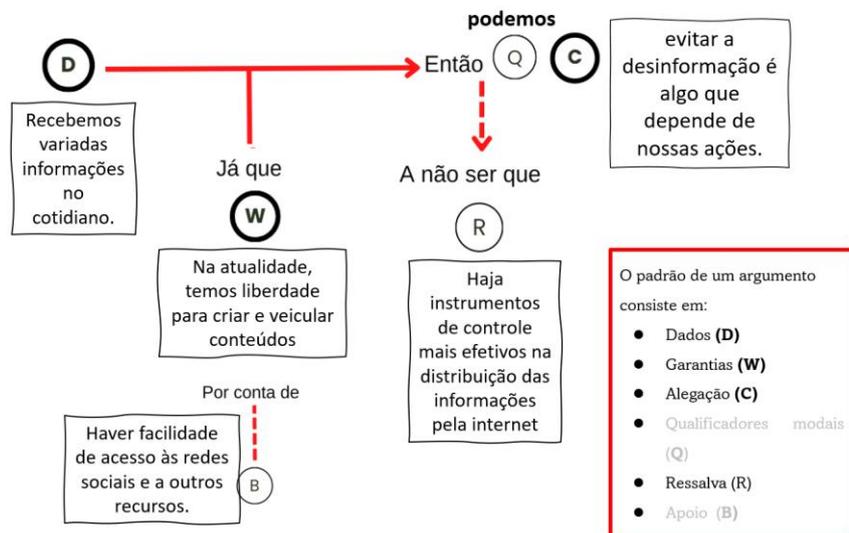
Anexo 1: Short do canal Nostalgia, encontrado no YouTubeBR¹³



Layout de Toulmin (2006 [1958])



Layout de Toulmin (2006 [1958])



¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/2DzUyIpH1us>