



Que argumentação se ensina na formação inicial de professores de Língua Portuguesa em universidades federais brasileiras?

Ananias Agostinho da Silva

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UNIFERSA)

orcid.org/0000-0001-5442-5133

Mário Gleisse das Chagas Martins

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UNIFERSA)

orcid.org/0000-0001-6435-7242

Francisco Mailson de Lima Cavalcante

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UNIFERSA)

orcid.org/0000-0003-2131-7958

Este artigo investiga como a argumentação é contemplada na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, por meio da análise de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de licenciatura em Letras-Português de universidades federais. A pesquisa, documental e baseada em *corpus*, analisou concordâncias e redes de coocorrência lexical extraídas de 29 PPCs. Sem se filiar a uma teoria específica, a investigação acomoda-se à área de estudos sobre argumentação. Os resultados mostram que a argumentação, nos componentes curriculares analisados, é majoritariamente tratada de forma transversal e com foco holístico, sem sistematização teórica ou direcionamento claro ao ensino na educação básica. Já nas poucas disciplinas com foco restrito, observa-se maior densidade conceitual, articulando retórica, argumentação e ensino. Conclui-se que os currículos analisados carecem de ancoragem teórica e pedagógica mais robusta, o que poderá promover a formação de professores aptos a desenvolver a competência argumentativa dos estudantes, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Palavras-chave: Argumentação. PPC. Letras-Português. Formação de professores.

¿Qué argumentación se enseña en la formación inicial de profesores de Lengua Portuguesa en universidades federales brasileñas?

Este artículo investiga cómo se contempla la argumentación en la formación inicial de profesores de Lengua Portuguesa, mediante el análisis de Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC) de licenciaturas en Letras-Portugués de universidades federales brasileñas. La investigación, de carácter documental y basada en *corpus*, analizó concordancias y redes de coocurrencia léxica extraídas de 29 PPC. Sin adherirse a una teoría específica, el estudio se inscribe en el campo de los estudios sobre argumentación. Los resultados muestran que la argumentación, en los componentes curriculares analizados, se trata, en su mayoría, de forma transversal y con un enfoque holístico, sin sistematización teórica ni orientación clara hacia la enseñanza en la educación básica. En las pocas asignaturas con enfoque restringido, se observa mayor densidad conceptual, articulando retórica, argumentación y enseñanza. Se concluye que los currículos carecen de una base teórica y pedagógica más sólida, lo que podría promover la formación docente en relación con el desarrollo de la competencia argumentativa, conforme a la Base Nacional Común Curricular (BNCC).

Palabras clave: Argumentación. PPC. Letras-Portugués. Formación docente.

What Kind of Argumentation Is Taught in the Initial Training of Portuguese Language Teachers at Brazilian Federal Universities?

This article investigates how argumentation is treated in the initial training of Portuguese teachers through analysis of the Pedagogical Course Projects (PPCs) of bachelor's degree programs in Portuguese Language and Literature at federal universities. This is a documentary and corpus-based study that analyzed concordances and lexical co-occurrence networks extracted from 29 PPCs. Without aligning with any specific theory of argumentation, the study is situated within the field of argumentation studies. The results show that, in the curricular components examined, argumentation is predominantly integrated across the curriculum with a holistic approach, lacking theoretical systematization or clear guidance for teaching in basic education. In the few courses with a narrower focus, there is greater conceptual density, articulating rhetoric, argumentation, and pedagogy. The analyzed curricula therefore lack stronger theoretical and pedagogical grounding, which could otherwise foster the development of students' argumentative competence, as envisaged in the National Common Curricular Base (BNCC).

Keywords: Argumentation. PPC. Portuguese Language. Teacher training.

Introdução

A questão que dá título a este artigo constitui o ponto de partida da investigação aqui apresentada, a qual se dedicou a examinar que argumentação se ensina no contexto da formação inicial de professores de Língua Portuguesa em cursos de licenciatura em Letras-Português de universidades federais brasileiras avaliados com Conceito Preliminar de Curso (CPC) 4 ou 5. Em particular, analisam-se os projetos pedagógicos desses cursos por se acreditar que espelham não apenas os recortes teóricos de disciplinas das áreas de Linguística e de Literatura assumidas pelos seus docentes, mas também as orientações curriculares e pedagógicas vigentes no país, com a finalidade de nortear a formação teórica e a prática dos futuros professores.

No Brasil, a argumentação é assumida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma das competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de toda a educação básica, isto é, como uma aprendizagem essencial para que possam atuar de forma crítica, ética, responsável e participativa na sociedade (Brasil, 2018). Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica determinam que a formação inicial de professores deva assegurar tanto o aprendizado de conhecimentos específicos de dada área do conhecimento quanto uma compreensão ampla e contextualizada da educação escolar brasileira, o que é necessário para assegurar a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 2024).

Diante disso, considera-se que os cursos de licenciatura em Letras-Português, voltados à formação inicial de professores, devem contemplar o ensino da

argumentação em seus currículos, seja de maneira holística e/ou transdisciplinar, seja de forma mais restrita, a partir de abordagens teóricas mais aprofundadas e verticalizadas. Assim sendo, espera-se que os resultados que este artigo apresenta permitam uma reflexão a respeito de como acontece a qualificação desses profissionais para o enfrentamento de desafios da prática pedagógica, sobretudo no que se refere à promoção do desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes, essencial para a atuação autônoma e crítica na sociedade.

Para tanto, de maneira específica, investiga-se se a argumentação é abordada como disciplina autônoma ou como temática integrada aos programas de disciplinas ou componentes curriculares previstos nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC); em caso de ser restrita à argumentação, observa-se que teoria(s) e/ou abordagem(ns) dos estudos sobre argumentação a fundamentam; por fim, analisa-se se a disciplina tem um caráter eminentemente teórico ou se está orientada para o ensino da argumentação na educação básica.

Com esse contorno, *lato sensu*, a pesquisa aqui apresentada alinha-se aos estudos sobre currículo, principalmente a partir de uma perspectiva pós-crítica, que o concebe não como algo rigidamente estruturado, mas como uma construção social e um espaço de disputa simbólica (Silva, 1999). Por essa perspectiva, alinha-se também ao campo da pesquisa educacional (Charlot, 2006), sobretudo à área de formação de professores, acompanhando uma tradição de estudos brasileiros a respeito dessa temática (Pimenta, 2002; Tardif, 2002). Do ponto de vista teórico, não se filia a uma abordagem ou teoria da argumentação em particular, mas sim à área de estudos sobre argumentação (Piris; Rodrigues, 2020; Piris; Grácio, 2023), a qual constitui um campo epistemológico abrangente, que reúne diferentes perspectivas relativas à argumentação, à língua e ao discurso.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa baseada em *corpus* (Sardinha, 2004; Baker; McEnery, 2015), considerando a extensão do *corpus* de análise e sua constituição a partir de um conjunto de textos empíricos, autênticos e contextualizados (projetos pedagógicos de cursos de Letras de universidades federais brasileiras), assim como seu processamento e tratamento a partir de ferramentas computacionais, conforme será descrito na seção de metodologia deste artigo. Com esse escopo, quanto às fontes de informação, configura-se também como uma pesquisa documental, pelo que se exigiu dos pesquisadores um trabalho sistemático de análise e interpretação dos dados.

Além desta introdução, o presente trabalho apresenta mais cinco seções. A segunda seção situa os estudos sobre argumentação e apresenta um breve apanhado das principais teorias que esse campo alberga. Na terceira, aborda-se o ensino de argumentação na educação básica brasileira, considerando, sobretudo, orientações da BNCC. A quarta seção é dedicada à apresentação da metodologia adotada na pesquisa. Já a quinta seção trata da apresentação dos resultados e sua análise, realizada por meio do exame de concordâncias e de colocados. Na última seção, são apresentadas as considerações finais, com tentativa de responder à questão que orientou a investigação.

1 Estudos sobre argumentação: síntese de abordagens

Se, de uma maneira largamente geral, pode-se definir a argumentação como a arte ou a prática de convencer e de persuadir um interlocutor a concordar com as ideias que defende um locutor, é forçoso reconhecer que se trata de uma prática tão antiga quanto a própria linguagem humana. Na verdade, desde as primeiras civilizações, nas formas mais rudimentares de comunicação, os homens sempre utilizaram a linguagem para convencer, persuadir, acusar, defender, seduzir ou influenciar o outro (Reboul, 2004), isto é, com alguma finalidade argumentativa. Diferentes abordagens modernas de estudos da argumentação convergem para a ideia de que a capacidade de argumentar é ancestral e emerge naturalmente com o uso da linguagem cotidiana para a convivência, cooperação e disputa (Burke, 1950; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014[1958]; Toulmin, 2001[1958]). Afinal, somos seres retóricos (Burke, 1969[1950]).

Como prática sistematizada, conta-se que a argumentação surge na Antiga Grécia, por volta de 485 a.C., com o objetivo de solucionar litígios jurídicos (Barthes, 1975), surgidos nos primeiros ensaios da democracia ocidental. Nesse contexto, a argumentação surge vestida com a roupagem da retórica. Ainda que, por um lado, se reconheça uma necessidade de distinção entre os dois conceitos, conforme se depreende, por exemplo, de autores como Plantin (1990), que atribui para a argumentação uma natureza mais cognitiva, dada sua dimensão discursiva e inferencial, e, para a retórica, um *status* mais estético e performativo, por outro lado, concorda-se com Bertrand (1999, p.34), para quem a relação entre retórica e argumentação pode ser caracterizada como complementar: “[...] a história da argumentação se confunde com a histórica da retórica”.

Enquanto disciplina, a retórica teve seu apogeu na chamada Era Clássica, quando ganhou prestígio na vida pública, na educação e na filosofia. Filósofos como Protágoras, Górgias, Sócrates, Platão, Aristóteles, Cícero e Quintiliano dedicaram-lhe importante parte de suas obras. Na Idade Média, integrava o *Trivium*, a base do ensino nas escolas monásticas e nas universidades, sendo ensinada como a arte de bem falar e escrever: “por mais de dois mil anos, ela teve um papel muito importante no ensino, na criação literária, na reflexão sobre as interações orais e escritas entre os seres humanos” (Fiorin, 2024, p. 42). Do século XVII ao XIX, durante o Iluminismo, teve um declínio, quando o avanço da ciência moderna e de uma filosofia racionalista valorizou a lógica formal e o pensamento objetivo em detrimento da persuasão retórica. Vista somente como ornamental e acessória, a retórica perdeu prestígio nas academias e foi gradualmente abolida dos currículos escolares até o século XIX. Somente na segunda metade do século XX, no mundo pós-guerra, alteradas as condições histórico-discursivas que a levaram ao declínio e desprezo, assiste-se a um renascimento da retórica (Bender; Wellbery, 1990).

En passant, essa é a história da retórica. Após o seu renascimento, ela não é mais apenas a retórica da tradição clássica (Fiorin, 2024). E é a partir daí, sobretudo, que ela passa a se confundir com a própria argumentação. As duas principais obras que assinalam a reaparição da retórica – o *Tratado da argumentação: a nova retórica*, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, e *Os usos do argumento*, de Stephen Toulmin – focalizam, cada uma ao seu modo, a argumentação.

Desde então, muitos têm sido os desenvolvimentos da retórica e da argumentação, a partir de distintos olhares epistemológicos, com diferentes possibilidades de interface. Na atualidade, a produtividade e pluralidade de trabalhos sugerem a constituição de um campo de pesquisa interdisciplinar para a argumentação. Fala-se, hoje, portanto, em teorias da argumentação ou em estudos sobre argumentação para referir a uma área de pesquisa que congrega as distintas abordagens languageiras e filosóficas existentes.

Mesmo sabendo dos riscos que se corre ao se realizar algum tipo de agrupamento, dado o caráter generalizante de qualquer proposta, recorre-se a Fiorin (2024) para dizer que, na contemporaneidade, os estudos sobre argumentação podem ser acomodados a dois grandes enfoques: o primeiro retoma bases da retórica clássica para analisar as dimensões figurativa e argumentativa da linguagem

e o segundo se debruça sobre uma retoricidade (argumentatividade, dizemos) geral como condição de existência de todo discurso.

Inauguram esse primeiro enfoque os estudos fundadores do renascimento da retórica, como o de Perelman e Olbrechts-Tyteca. Com a publicação do *Tratado argumentação: a nova retórica*, em 1958, esses autores reabilitam a retórica enquanto uma teoria geral da argumentação válida para contextos do cotidiano onde a lógica formal não seria suficiente e apresentam a argumentação como um processo de construção de acordo entre orador e auditório. Nessa perspectiva, o raciocínio não é puramente lógico-formal, mas persuasivo, isto é, voltado para a adesão dos interlocutores: “[...] o objetivo de toda argumentação, como dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014[1958], p. 50).

Essa proposta sedimentou o surgimento de muitas outras teorias da argumentação, que passaram a ser convictas da argumentatividade geral da linguagem como condição de produção de qualquer discurso – o segundo enfoque de que trata Fiorin (2024). Dados os limites deste texto, bem como o fato de não ser esse o seu principal objetivo, faz-se aqui, para fins de avaliação dos resultados, referência a algumas dessas teorias e às concepções de argumentação subjacentes, com destaque para aquelas que apresentam maior produtividade no Brasil:

A teoria da argumentação na língua, de Oswald Ducrot:

[...] a argumentação é concebida como sendo, antes de tudo, uma estrutura da língua. Não se trata de estudar as intenções dos locutores, mas as orientações para certas conclusões que as palavras impõem (Ducrot, 1987, p. 178);

A perspectiva dialogal da argumentação, de Christian Plantin:

[...] a argumentação é uma interação verbal orientada para a gestão de um desacordo, real ou presumido, entre locutores. Ela envolve operações discursivas que visam influenciar as posições dos interlocutores, mobilizando recursos linguísticos, emocionais e contextuais. A argumentação não é apenas uma troca de razões, mas um processo dinâmico onde os significados são construídos e negociados em uma situação de comunicação (Plantin, 2016, p. 5);

A perspectiva pragmatialética, de van Eemeren e Grootendorst:

[...] a argumentação é uma atividade verbal, social e racional que objetiva convencer um público razoável da aceitabilidade de um ponto de vista,

apresentando uma constelação de proposições que justificam ou refutam a proposição expressa no ponto de vista (van Eemeren; Grootendorst, 2008, p. 13);

A retórica antilógica, de Marc Angenot:

[...] a retórica real é uma confrontação de discursos incomensuráveis, baseados em doxas irreconciliáveis. A argumentação não conduz a um consenso, mas revela a heterogeneidade radical das posições no espaço social (Angenot, 2008, p. 17);

A lógica natural, de Jean-Blaise Grize:

[...] argumentar é construir um discurso destinado a fazer com que o outro compartilhe uma representação considerada válida da realidade ou de um fragmento dela (Grize, 1990, p. 81);

A abordagem sociodiscursiva (teoria da argumentação no discurso), de Ruth Amossy:

[...] a tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas da parte do alocutário”, a “tentativa de fazer aderir não somente a uma tese, mas também a modos de pensar, de ver, de sentir (Amossy, 2011, p. 30).

Essas abordagens de estudos sobre argumentação, ainda que sempre distintas, pois se fundam em bases epistemológicas diferentes e contornam desenhos analíticos também divergentes, possuem pontos de contato para além de construírem inteligibilidade sobre um mesmo objeto, a argumentação. Por isso, podem ser mobilizadas a partir de interfaces entre conceitos ou categorias teóricas, delineando novos empreendimentos metodológico-analíticos. Por exemplo, a noção de sequências argumentativas, de Adam (2019), central em sua teoria sobre as sequências textuais no quadro da Linguística Textual, e amplamente recuperada em trabalhos nessa área no Brasil, reflete uma combinação de elementos desde a retórica clássica, da nova retórica, da lógica natural, da perspectiva dialogal e da argumentação no discurso.

O grupo de linguistas da escola de Genebra, liderados por Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, ainda que não tratem a argumentação diretamente, inserem-na no funcionamento dos gêneros e dos modos de organização textual, situando em um agrupamento os gêneros da ordem do argumentar. A argumentação é concebida como um modo de organização dos textos cuja função é sustentar ou refutar um ponto de vista, mobilizando recursos

linguísticos e discursivos adequados à situação de comunicação em um gênero do discurso determinado (Bronckart, 1999). Epistemologicamente, a proposta se funda em pressupostos da retórica clássica, da nova retórica, da lógica natural e das teorias da argumentação no discurso.

Em sua semiolinguística, Patrick Charaudeau considera a argumentação como um modo de construção do discurso que visa provocar a adesão do outro por meio da justificação de uma dada posição, em uma situação de comunicação concreta, que se realiza sempre por meio de um gênero do discurso (Charaudeau, 2008). A argumentação não é uma estrutura lógica-formal, mas sim um modo de organização de discurso – o modo argumentativo – condicionado pelo contrato de comunicação, ou seja, cuja forma de argumentar depende de quem fala, para quem, em qual situação e com que propósito. A sua abordagem é diretamente influenciada pela retórica clássica e pela nova retórica.

Outras abordagens que estabelecem interface com as teorias da argumentação para criar inteligibilidade sobre a língua, a linguagem, o discurso e o texto poderiam ser citadas. Poderíamos referir, por exemplo, uma argumentação textual – ainda que a Linguística Textual não teorize necessariamente sobre argumentação, mas a concebe como condição inegável e como uma motivação à análise de diversas estratégias de organização textual (Cavalcante, 2016) –, donde o conceito de estratégias textuais argumentativas. Ou poderíamos referir uma argumentação no gênero (Pinto, 2015), em apologia à Linguística dos Gêneros (Rastier, 2001). Cabe mencionar, ainda, os trabalhos que tratam do ensino de argumentação na escola, isto é, que buscam fazer aplicações desses fundamentos teóricos mencionados à educação, orientados, sobretudo, pela BNCC (Azevedo, 2016; Piriš, 2021) Essas e outras tantas perspectivas difundidas ou delineadas no Brasil refletem os esforços de diferentes pesquisadores em articular alguma daquelas teorias com vertentes da Linguística para compreender como a argumentação integra a linguagem humana e participa das nossas mais diferentes práticas sociais.

2 Argumentação na Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é um documento normativo do Ministério da Educação brasileiro que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Globalmente, o documento aborda as competências gerais e as específicas a serem desenvolvidas pelos estudantes, bem

como as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades de cada área e componente curricular, isto é, o conjunto de aprendizagens essenciais necessárias a todos os estudantes. Dessa maneira, a BNCC orienta a construção dos currículos das instituições escolares brasileiras, públicas e privadas, para, entre outros aspectos, garantir uma educação de qualidade com equidade para todos os estudantes brasileiros.

Embora a BNCC destaque a necessidade de uma parte do currículo ser diversificada, definida pela escola e seu corpo docente, considerando características regionais, culturais e sociais de cada comunidade local, a divisão de competências, habilidades e conteúdos essenciais é o que a BNCC entende como a parte comum do currículo e que deve ser unificada para todas as instituições brasileiras de ensino da educação básica.

No caso do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a BNCC apresenta uma proposta curricular articulada e progressiva fundamentalmente organizada em torno de competências e de habilidades gerais e próprias para cada etapa. São apresentadas dez competências gerais que orientam a formação integral dos estudantes. Entre elas, a competência argumentativa (competência 7):

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 9).

Essa competência está diretamente ligada à formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de interagir de forma ética, respeitosa e fundamentada em diferentes contextos sociais, culturais e acadêmicos. Nesse contexto, “[...] a ação de argumentar é necessária em todas as áreas do saber, e o ensino da argumentação seria, em alguma medida, tarefa de todas as áreas” (Albuquerque; Silva, 2024, p. 10), o que já demonstra a sua pertinência enquanto objeto de trabalho da escola.

Ainda que a competência geral reforce a relevância da argumentação na escola de maneira holística, é na área de linguagens e no componente de Língua Portuguesa que o trabalho com a argumentação mais se verticaliza. Quanto às competências específicas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais), a argumentação está presente de forma transversal e integrada a outras práticas de linguagem abordadas nas competências, como ocorre na competência de número 2

– “[...] apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação [...] com maior autonomia e protagonismo na vida social” (Brasil, 2018, p. 87) – e na competência de número 3,

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos [...], com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 87).

Isso pode ser constatado, como se verá, ao se verificar, a partir dessas competências, habilidades específicas que envolvem mais localmente a argumentação.

No Ensino Médio, relativamente à área de Linguagens e Tecnologias, destaca-se, sobretudo, a competência específica 3:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 48).

Essa competência enfatiza o trabalho com as diferentes linguagens como forma de promover a formação do sujeito para defender pontos de vista de forma crítica, respeitosa e solidária. A defesa de um ponto de vista supõe imediatamente a argumentação. Ademais, ao afirmar que esses posicionamentos devem promover os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, a BNCC vincula o ato de argumentar à responsabilidade social e à consideração do outro. De fato, a argumentação, nas mais diversas abordagens em que é tratada, é sempre concebida como uma prática discursiva orientada para o outro, tendo em vista o aspecto dialógico da própria linguagem.

Vinculadas a essas competências, diversas habilidades voltadas para o Ensino Fundamental (anos finais) (componente de Língua Portuguesa) e para o Ensino Médio (área de Linguagens e Tecnologias) referem o trabalho com a argumentação na escola. O Quadro 1 apresenta um mapeamento que identifica as habilidades que, de alguma maneira, se vinculam à competência geral 7 da BNCC e, portanto, apontam para o trabalho com a argumentação.

Quadro 1 - Argumentação na BNCC: mapeamento das habilidades

Etapa	Códigos das Habilidades
Ensino Fundamental - Anos Finais	EF67LP02, EF67LP07, EF67LP13, EF69LP01, EF69LP04, EF69LP11, EF69LP12, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP19, EF69LP21, EF69LP25, EF69LP45, EF89LP03, EF89LP04, EF89LP06, EF89LP10, EF89LP12, EF89LP14, EF89LP15, EF89LP16, EF89LP19, EF89LP20, EF89LP22, EF89LP23.
Ensino Médio	EM13LGG302, EM13LGG303, EM13LGG304, EM13LP05, EM13LP12, EM13LP24, EM13LP40.

Fonte: Elaboração própria¹

De um modo geral, essas habilidades apontam para a argumentação como uma dimensão fundamental da formação dos estudantes, sendo, por isso, trabalhada de maneira holística e multifacetada. Em Língua Portuguesa (Ensino Fundamental anos finais) e Linguagens (Ensino Médio), primeiramente, essas habilidades destacam-se como essenciais para a leitura crítica, que permite aos alunos identificar, compreender e avaliar os efeitos de sentido presentes em textos produzidos em diversos campos de atuação. O desenvolvimento dessas habilidades supõe para os estudantes a assunção de posturas críticas diante de textos publicitários, noticiosos e opinativos, compreendendo as intenções comunicativas e evitando adesões irrefletidas.

Na tentativa de dar ao aluno o lugar de protagonista em seu processo formativo e na atuação cidadã, a BNCC evidencia a argumentação como prática discursiva que se concretiza tanto na oralidade quanto na escrita. As habilidades orientam para que os estudantes planejem, elaborem e participem de situações comunicativas reais, como debates, assembleias e produções textuais que exigem a formulação de argumentos consistentes, adequados e respeitosos. Esse enfoque valoriza não apenas a expressão individual, mas também a capacidade de negociar significados, sustentar pontos de vista e conviver com a diversidade de opiniões em espaços democráticos, pelo que se representa a argumentação como uma prática social indispensável ao exercício da cidadania (Piris, 2021).

A sua efetivação não pode prescindir de um aprofundamento do estudo de mecanismos linguísticos e discursivos que a constituem, o que também é orientado pela BNCC a partir de algumas dessas habilidades. Nesse ponto, direcionam para o trabalho com a identificação de operadores argumentativos, de movimentos de

¹ Em virtude dos limites de extensão deste texto, apresentam-se aqui apenas os códigos das habilidades, considerando-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de acesso público, podendo ser facilmente consultado pelo leitor.

sustentação e refutação, bem como para o reconhecimento da modalização e de marcas linguísticas que expressam posicionamentos e intenções. Essa reflexão metalinguística permite aos estudantes compreender criticamente como os textos são estruturados e como orientam argumentativamente a construção dos sentidos.

Em síntese, a BNCC reconhece a argumentação como competência fundamental para a formação crítica e efetiva participação social e cidadã dos estudantes ao longo da educação básica, especialmente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. O domínio de práticas argumentativas é imprescindível para que os estudantes consigam marcar um posicionamento e intervir criticamente em seu contexto social, propondo soluções, defendendo direitos e dialogando com diferentes grupos e interesses, o que é essencial para a participação social e democrática. Além disso, propõe que a argumentação seja trabalhada de forma holística, articulando leitura, produção textual, análise da língua e/ou outras semioses, o que revela seu caráter estruturante na formação escolar. Não se trata apenas de um conteúdo específico – por isso o tratamento amplo e integrado em diversas áreas do conhecimento, contribuindo para que o aluno compreenda criticamente os textos que o cercam e se posicione de maneira consciente e responsável no mundo.

3 Metodologia

3.1 Desenho de pesquisa

Este estudo adota uma abordagem baseada em *corpus*, a partir da extração de linhas de concordância do conjunto selecionado de projetos pedagógicos de curso (PPC). Concordância é “uma lista de todas as ocorrências de um termo de pesquisa específico em um corpus, apresentadas dentro do contexto em que ocorrem” (Baker; Hardie; McEnery, 2006, p. 42-43). A partir das ocorrências identificadas no *corpus* compilado, realizaram-se dois procedimentos analíticos: documental e lexical.

Como primeira etapa dessa investigação, realizou-se a análise documental sobre as linhas de concordância extraídas, com o objetivo de identificar em que campos dos PPCs – títulos de disciplinas, ementas e referências bibliográficas – ocorrem os termos relacionados à argumentação e à retórica. Esse mapeamento permitiu observar a distribuição desses conceitos nos documentos curriculares,

oferecendo subsídios para a seleção das disciplinas a serem analisadas na etapa seguinte.

Posteriormente, procedeu-se à análise lexical, também baseada nas linhas de concordância previamente extraídas. Inicialmente, foram identificados os itens lexicais mais frequentes nos campos selecionados, com base em procedimentos de lematização² e remoção de *stopwords*³. Na etapa seguinte, foi conduzida uma análise de colocados. Colocados são “palavras que ocorrem nas proximidades de outras palavras”, sendo a colocação, portanto, “o fenômeno em que certas palavras têm maior probabilidade de aparecer em combinação com outras palavras em contextos específicos” (Baker; Hardie; McEnery, 2006, p. 36-37). Pela análise dos colocados, foram identificados padrões semânticos frequentemente associados à argumentação, o que nos permitiu realizar a identificação de como esse corpo teórico está integrado na formação inicial do professor de Língua Portuguesa.

3.2 Caracterização do corpus

Nesta pesquisa, analisaram-se dados extraídos de PPCs de licenciaturas em Letras-Português, com habilitação específica para o ensino da língua portuguesa e de suas literaturas, ofertadas por universidades e institutos federais brasileiros. Foram incluídos apenas cursos com Conceito Preliminar de Curso (CPC) 4 ou 5, conforme classificação oficial do Ministério da Educação.

Embora licenciaturas com dupla habilitação (por exemplo, Português-Espanhol ou Português-Inglês) também capacitem professores para o ensino da língua materna na educação básica, optou-se por excluir esses cursos. A decisão baseou-se na convicção de que formações voltadas exclusivamente para essa língua permitem uma análise mais aprofundada das especificidades relacionadas ao ensino da argumentação nessa língua – como está orientado no objetivo desta pesquisa. Além da gratuidade e da oferta em modalidade presencial, exigiu-se que os cursos

² A lematização é um processo de anotação automática comumente utilizado em linguística de corpus. Seu principal objetivo é reduzir as diferentes formas flexionadas de uma palavra encontradas no corpus à sua forma base ou de dicionário, conhecida como lema (Baker; Hardie; McEnery, 2006, p. 104).

³ *Stopwords* são palavras de alta frequência e baixo conteúdo semântico (como preposições, artigos e pronomes), usualmente removidas na análise lexical por não contribuírem significativamente para a identificação de temas ou padrões discursivos.

estivessem em atividade, conforme registros disponíveis na plataforma e-MEC⁴, mantida pelo Ministério da Educação para consulta pública.

A coleta iniciou-se por meio de uma consulta avançada⁵ na plataforma e-MEC, com a seguinte configuração de busca: curso: português (busca não exata); classificação de curso: 01 - Educação; 011 - Educação; 0115 - Formação de professores de letras; 0115L13 - Letras português formação de professor; gratuidade do curso: sim; modalidade: presencial; grau: licenciatura; e situação: em atividade.

No momento da consulta, não estava habilitada a seleção de índice. Assim, a aplicação do critério de inclusão quanto ao CPC foi realizada posteriormente.

A busca resultou em 304 licenciaturas. Em seguida, realizou-se o refinamento manual, excluindo-se: licenciaturas ofertadas por instituições estaduais ou municipais; licenciaturas em português como segunda língua; segunda licenciatura; licenciaturas não iniciadas.

Ainda no relatório de consulta, identificaram-se casos de instituições com mais de um curso de licenciatura em Letras-Português. Optou-se, assim, pelo curso de data de funcionamento mais antiga, dado que cursos mais antigos, acredita-se, podem vir a refletir um conhecimento institucional mais consolidado, com possíveis revisões e amadurecimento curricular ao longo do tempo. Pela perspectiva pós-crítica de currículo (Silva, 1999) aqui adotada, os PPCs de cursos historicamente mais consolidados tendem a refletir de forma mais evidente as relações de poder que atravessam a sua constituição. A construção desses documentos revela-se como um constante processo de negociação de identidades, culturas e saberes; por isso, são frequentemente atualizados, disputados e ressignificados, revelando tensões entre diferentes projetos educacionais de formação de professores. Portanto, considera-se que essa trajetória pode oferecer indícios mais robustos sobre como a argumentação tem sido compreendida e incorporada à formação docente em Letras-Português, para além de modismos ou imposições externas recentes.

No caso em que havia dois cursos com datas de funcionamento iguais, optou-se pelo curso com maior índice CPC. Aplicado esse critério de exclusão, resultaram 61 cursos de licenciatura com a configuração desejada.

Em seguida, foram mantidos apenas os cursos com CPC igual ou superior a 4, o que resultou em 37 licenciaturas. A busca pelos PPCs desses cursos foi realizada nos

⁴ <https://emec.mec.gov.br/>

⁵ Consulta realizada no dia 27/03/2025.

portais oficiais das respectivas instituições. Foram excluídos os cursos cujos PPCs: não estavam disponíveis publicamente *online*; apresentavam informações fragmentadas, dispersas em diferentes documentos; estavam em formato inadequado para leitura automática (arquivo corrompido ou imagem digitalizada sem reconhecimento de texto).

Ao final dessa etapa, 29 PPCs foram considerados válidos e compuseram o *corpus* da pesquisa. Esses PPCs estão distribuídos em instituições públicas federais de todas as regiões do Brasil, sendo 89,7% (n=26) universidades e 10,3% (n=3) institutos federais. A distribuição regional ficou assim caracterizada: Centro-Oeste: 17,2% (n=5); Nordeste: 27,6% (n=9); Norte: 10,3% (n=3); Sudeste: 31% (n=9); Sul: 13,8% (n=4). Quanto ao índice de qualidade, 96,6% (n=28) dos cursos possuem CPC igual a 4 e apenas 3,4% (n=1) possuem CPC igual a 5.

Em casos em que os PPCs agregavam informações de mais de uma habilitação em Letras, manteve-se o documento no *corpus* desde que fosse possível identificar claramente os componentes curriculares referentes à habilitação em Língua Portuguesa. Documentos que apresentavam apenas os títulos das disciplinas, sem descrição de ementas ou objetivos, foram desconsiderados.

Esse processo rigoroso de seleção e caracterização visou garantir a representatividade, a qualidade dos dados e a possibilidade de análise comparável entre os cursos selecionados, respeitando o princípio da reprodutibilidade científica.

3.3 Procedimentos analíticos

Os arquivos dos PPCs – originalmente em formato PDF – foram inseridos na plataforma AntConc (Anthony, 2023), onde foi realizada a extração de linhas de concordância a partir da aplicação da seguinte expressão regular: `\b(argument\w*|retoric\w*|retóric\w*)\b`. Essa busca recuperou todas as palavras iniciadas por “argument”, “retoric” ou “retóric”, como argumento, argumentação, retórica e retoricamente, respeitando os limites das palavras. A aplicação dessa expressão resultou em 213 linhas de concordância.

Essas linhas compuseram o *corpus* base sobre o qual se desenvolveram os dois procedimentos analíticos adotados: o documental e o lexical. No procedimento documental, foi realizada uma triagem das linhas de concordância com o objetivo de identificar em que campos dos PPCs ocorriam os termos relacionados à argumentação e à retórica. Foram consideradas apenas ocorrências nos campos de

títulos de disciplinas, ementas ou referências bibliográficas. Desse modo, excluíram-se linhas referentes a competências gerais de egressos ou a conteúdos alheios ao escopo do estudo, como ocorrências de argumentação em contextos sintáticos ou literários. Também foram desconsideradas as ocorrências extraídas de PPCs que não apresentavam ementas das disciplinas, o que inviabilizaria a aplicação de uma das variáveis de pesquisa: a identificação do foco da disciplina.

Após essa triagem, foram exportadas 112 linhas de concordância para uma planilha no Google Planilhas, onde se aplicaram as seguintes variáveis analíticas:

- Qual o campo documental da ocorrência: título, ementa (o que pode incluir programação e/ou objetivos), referências bibliográficas ou outro?
- Qual é o foco da disciplina: holístico, em que se trata de princípios e definições sobre temas diversos; ou restrito à argumentação?
- Caso a disciplina seja focada em argumentação, que teoria(s)/abordagem(ns) dos estudos sobre argumentação fundamentam a disciplina?
- Caso a disciplina seja focada em argumentação, ela forma para o ensino de argumentação na educação básica?
- Quais são as obras mais frequentes nas referências bibliográficas das disciplinas, tanto de foco holístico, como de foco restrito?

Com base nesse mapeamento, organizou-se o *corpus* em dois *subcorpora*, um para cada grupo de disciplinas. O primeiro *subcorpus* reuniu os títulos e ementas das disciplinas com foco holístico, nas quais a argumentação é abordada como um dentre vários conteúdos. O segundo agrupou as disciplinas com foco restrito, em que a argumentação é apresentada como conteúdo central.

A partir desses *subcorpora*, procedeu-se à análise lexical. Em cada grupo, foram conduzidas análises de frequência de lemas, seguidas por uma análise de coocorrência lexical. A identificação dos lemas mais frequentes foi realizada por meio de processamento no RStudio, utilizando um roteiro de pré-processamento que separou cada linha em *token*, classe gramatical e lema, e aplicou uma lista personalizada de *stopwords* para refinar os resultados. Esses procedimentos permitiram levantar os itens lexicais mais representativos de cada grupo de disciplinas, fornecendo uma base quantitativa para interpretações posteriores.

Para capturar a diversidade de formas linguísticas e usos curriculares associados ao campo da argumentação, optou-se por construir uma rede de coocorrência lexical centrada nos lemas que compartilham tanto o radical *argument** como o radical *retóric/retoric**. A partir de Brezina, McEnery e Wattam (2020), assumimos rede lexical como uma forma de visualizar como o texto em um campo específico de discurso se organiza em padrões lexicais de palavras que colocam (coocorrem) umas com as outras. Essa abordagem permite operacionalizar a noção psicológica de “sobre o que o texto trata” (aboutness), sugerindo que essas redes constituem um nível distinto de análise linguística focado nos processos lexicais e suas interconexões.

Essa escolha metodológica visa representar as diferentes configurações em que o conteúdo aparece nos PPCs – como conceito teórico (argumentação), como estrutura do discurso (argumento) ou como adjetivação de gêneros e práticas (argumentativo/argumentativos). A análise da rede lexical formada por esses lemas permite observar as ramificações semânticas e os núcleos de associação lexical mais recorrentes no discurso curricular analisado.

Para identificar padrões de coocorrência lexical entre os lemas dos *subcorpora*, utilizou-se a função *pairwise_count()* do pacote *widyr* (Silge; Robinson, 2016).

4 Resultados e discussão

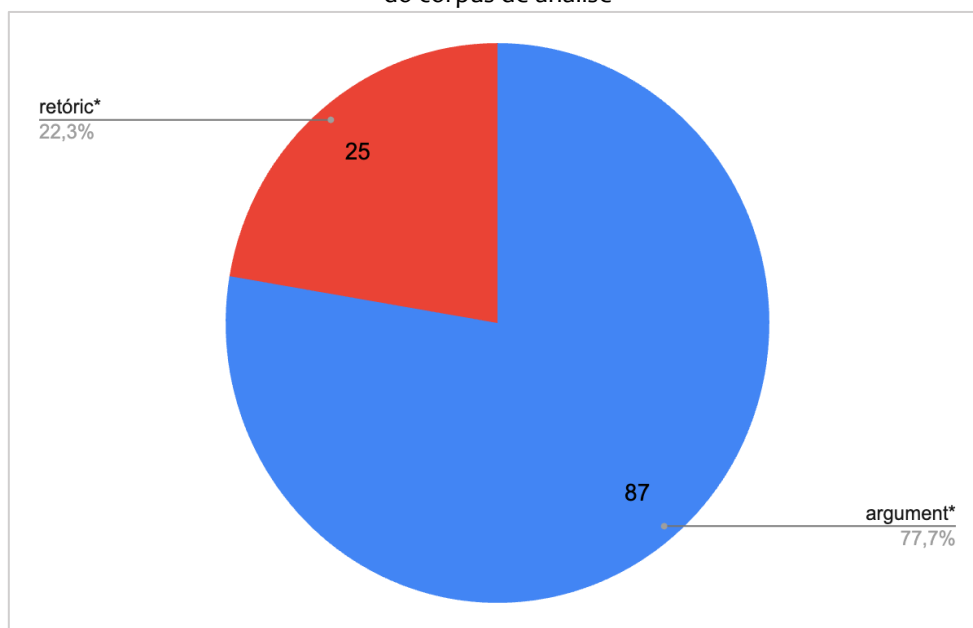
Esta seção apresenta os resultados obtidos nas análises documental e lexical dos PPCs selecionados. Os dados aqui descritos referem-se à frequência e distribuição de termos relacionados à argumentação e à retórica nos documentos curriculares, organizados por campo de ocorrência, perfil disciplinar e padrões de associação lexical.

4.1 Análise documental

Como já descrito, a partir da aplicação da expressão regular `\b(argument\w*|retoric\w*|retóric\w*)\b` no corpus composto pelos PPCs analisados, foram identificadas 112 ocorrências de termos relacionados à argumentação e à retórica dentro de componentes curriculares. O Gráfico 1 apresenta a distribuição percentual das formas lexicais agrupadas a partir dos itens *argument**

(*argumentação, argumento, argumentar* etc.) e *retóric** (*retórica, retórico, retoricamente* etc.) nas linhas de concordância extraídas do corpus.

Gráfico 1: Distribuição das ocorrências de termos relacionados à argumentação e à retórica extraídas do corpus de análise

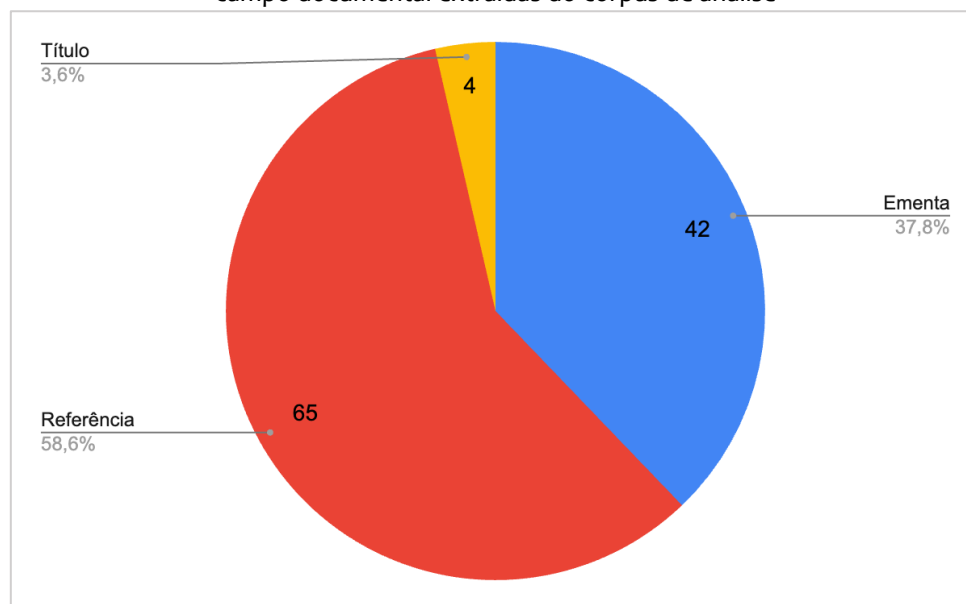


Fonte: Elaboração própria.

Como se percebe, no *corpus* analisado, há uma predominância significativa do uso de termos relacionados à argumentação em comparação à retórica. Em uma leitura geral, esses dados podem indicar que o *corpus* tende a enfatizar a argumentação como conceito central, sugerindo uma maior preocupação ou foco nos processos argumentativos em detrimento das abordagens estritamente retóricas. Por outro lado, essa diferença quantitativa pode refletir como a denominação de uma área de estudos sobre argumentação para referir a um escopo muito mais amplo, que inclui a própria retórica, tem mais fortemente se consolidado no país, refletindo na construção dos currículos de cursos de formação de professores de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o gráfico não pretende sugerir necessariamente a redução de abordagens em retórica, mas sim apontar que os estudos sobre argumentação configuram uma vasta área de pesquisa no Brasil.

As 112 ocorrências de termos relacionados à argumentação e à retórica identificadas no *corpus* de análise distribuem-se nos seguintes campos documentais dos PPC, como se mostra abaixo, no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Distribuição das ocorrências de termos relacionados à argumentação e à retórica por campo documental extraídas do corpus de análise

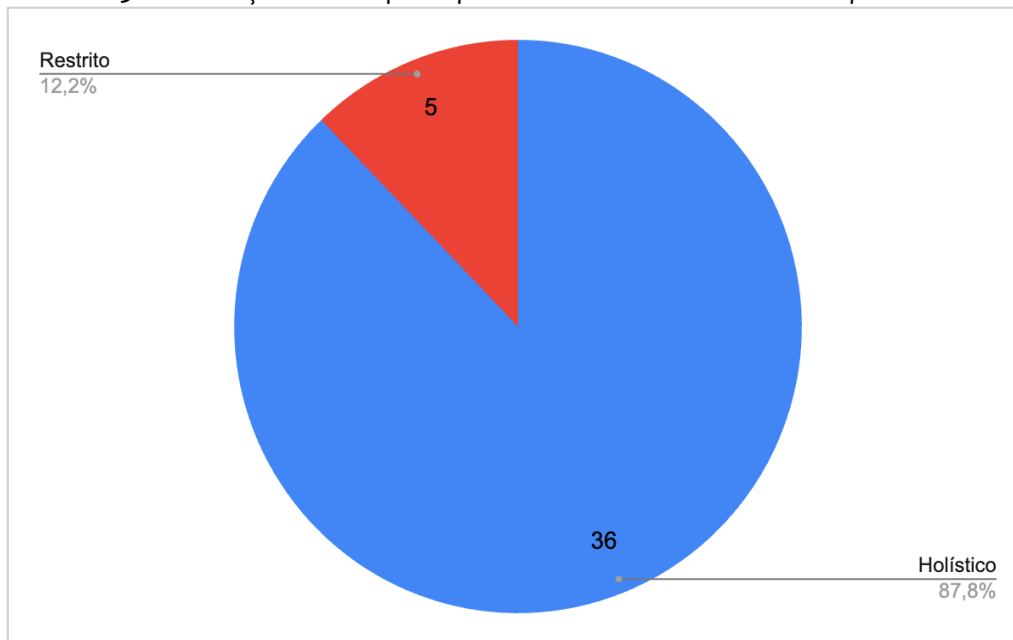


Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 2 apresenta a distribuição das ocorrências dos termos relacionados à argumentação e à retórica nos campos documentais dos projetos pedagógicos de curso analisados previamente definidos: título, ementa e referências bibliográficas. Como se vê, a maior parte das ocorrências está localizada nas referências bibliográficas, o que sugere que a argumentação e a retórica são mais frequentemente tratadas como conteúdos de leitura ou aprofundamento teórico do que como competências explicitamente desenvolvidas nas disciplinas. Em segundo lugar, as ementas das disciplinas concentram parte significativa dessas ocorrências, indicando que, em alguns cursos, a argumentação e a retórica também figuram como conteúdos programáticos a serem abordados ao longo da formação. Já as ocorrências nos títulos das disciplinas são pouco expressivas, o que pode indicar que a tematização da argumentação e da retórica raramente constitui o foco principal de disciplinas específicas nos cursos analisados.

As 112 ocorrências estão distribuídas em 41 disciplinas distintas identificadas nos PPCs analisados. Cada disciplina foi classificada quanto ao foco: holístico, por abordar a argumentação como um entre vários temas; ou restrito, por apresentar a argumentação como conteúdo exclusivo ou central. O Gráfico 3, abaixo, resume os valores identificados nessa distribuição.

Gráfico 3 - Distribuição das disciplinas por foco curricular extraídas do corpus de análise



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 3 evidencia que, entre as 41 disciplinas identificadas, a ampla maioria aborda a argumentação e a retórica de forma holística, ou seja, como parte de um conjunto mais amplo de conteúdos e objetivos formativos. Apenas cinco disciplinas apresentam um foco restrito, tratando a argumentação como tema central e exclusivo do componente curricular. Esses dados sugerem que, nos cursos analisados, a argumentação tende a ser integrada de maneira transversal, o que pode tanto ampliar suas possibilidades de articulação com diferentes saberes quanto diluir sua abordagem sistemática ao longo da formação.

Nenhuma das disciplinas de foco restrito identificadas nos PPCs analisados apresenta, em suas ementas ou títulos, menção explícita a uma teoria ou abordagem específica dos estudos sobre argumentação. O tratamento da argumentação nesses documentos é amplo, sem a explicitação de referenciais teóricos no campo reservado à apresentação dos conteúdos e/ou objetivos da disciplina. Ainda quanto a essas disciplinas, três apresentam, em suas ementas ou objetivos, referências explícitas ao ensino da argumentação na educação básica. As outras duas disciplinas, embora tratem a argumentação como foco exclusivo, não estabelecem conexão direta com o ensino desse conteúdo no contexto escolar.

As duas tabelas a seguir apresentam as obras mais citadas nas referências bibliográficas das disciplinas com foco holístico e com foco restrito. A visualização permite identificar as obras que têm maior circulação nos PPCs analisados e observar possíveis contrastes entre os dois grupos quanto aos referenciais adotados para o trabalho com a argumentação.

A Tabela 1, abaixo, apresenta apenas as obras referidas três vezes ou mais nas disciplinas analisadas. Embora diversas obras tenham sido mencionadas duas vezes, optou-se por um critério mais restritivo para evidenciar apenas os títulos cuja frequência sugere maior consolidação como referências recorrentes. Com isso, evitam-se listagens excessivamente longas e pouco discriminativas, priorizando-se a clareza na identificação de padrões de citação mais robustos.

Tabela 1 - Distribuição das frequências absolutas e normalizadas (por cem) das referências mais recorrentes nas disciplinas com foco holístico

Referência	Frequência bruta	Frequência normalizada
Produção textual na universidade (MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G.)	8	4,23
Planejar gêneros acadêmicos (MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S.)	4	2,12
Produção textual, análise de gêneros e compreensão (MARCUSCHI, L. A.)	4	2,12
Argumentação no discurso (AMOSSY, R.)	3	1,59
Argumentação (FIORIN, J. L.)	3	1,59
Argumentação e linguagem (KOCH, I. G. V.)	3	1,59
Ler e compreender: os sentidos do texto (KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M.)	3	1,59
Ler e escrever: estratégias de produção textual (KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M.)	3	1,59

Fonte: Elaboração própria.

Nas disciplinas de foco holístico, predominam títulos voltados à produção textual na universidade e ao ensino de gêneros discursivos, como *Produção textual na universidade*, de Motta-Roth e Hendges, e *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, de Marcuschi. Essas obras aparecem muito frequentemente em disciplinas que tratam sobre a escrita acadêmica, como *Leitura e Produção de Textos Acadêmicos*, nas quais a argumentação é abordada de maneira mais ampla e aplicada

à própria atividade de escrita acadêmica. Nesse sentido, aqui, a argumentação aparece como uma entre várias competências textuais que os professores em formação devem desenvolver. Com uma menor recorrência, títulos mais diretamente relacionados a abordagens da argumentação, como *Argumentação no discurso*, de Ruth Amossy, e *Argumentação e linguagem*, de Ingedore Koch, foram também listados, os quais apontam para um tratamento mais amplo da argumentação por concebê-la como constitutiva da linguagem e de todo discurso.

A Tabela 2, a seguir, reúne as quatro obras que foram mencionadas ao menos duas vezes nas disciplinas analisadas. Embora a maioria das referências ocorra apenas uma vez, o critério adotado, do mesmo modo como se explicou anteriormente, busca evidenciar os poucos títulos que ultrapassam a condição de citação isolada, revelando escolhas que, ainda que pontuais, indicam alguma recorrência no uso bibliográfico.

Tabela 2 - Distribuição das frequências absolutas e normalizadas (por cem) das referências mais recorrentes nas disciplinas com foco restrito

Referência	Frequência bruta	Frequência normalizada
A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção (ABREU, A. S.)	2	6,45
Imagens de si no discurso: a construção do <i>ethos</i> (AMOSSY, R.)	2	6,45
Linguagem e discurso: modos de organização (CHARAUDEAU, P.)	2	6,45
Tratado da argumentação: a nova retórica (PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L.)	2	6,45

Fonte: Elaboração própria.

A análise das referências bibliográficas das disciplinas revelou diferenças significativas entre os focos holístico e restrito quanto às obras mais citadas. Nas disciplinas de foco restrito, que tratam a argumentação como conteúdo central, observa-se a presença de obras diretamente voltadas ao tema, como *Tratado da argumentação: a nova retórica*, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, *Linguagem e discurso: modos de organização*, de Patrick Charaudeau, *Imagens de si no discurso*, de Ruth Amossy, e *A arte de argumentar*, de Antônio Suarez Abreu. A frequência com que essas obras são citadas pode ser interpretada como indicativo

de que abordagens teóricas sistematizadas sobre argumentação são mais verticalmente exploradas em cursos de formação de professores de Língua Portuguesa. A referência a obras como *Tratado da argumentação* e *A Arte de argumentar* sugere vinculação a uma abordagem mais retórica – a teoria da Nova Retórica – dos estudos contemporâneos sobre a argumentação – perspectiva fundadora desses estudos.

Além disso, citados com a mesma frequência, autores como Amossy e Charaudeau ampliam esse escopo teórico, incorporando abordagens mais discursivas (teoria da argumentação no discurso) e pragmáticas (semi-linguística). Esse dado reflete a representatividade desses autores e suas abordagens no Brasil, sobretudo no campo dos estudos sobre a argumentação, decorrente da tradução de livros para o português e dos constantes intercâmbios estabelecidos com pesquisadores brasileiros, pelos quais têm sido firmados importantes empreendimentos interdisciplinares, com a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística etc.

Entre as críticas que podem ser feitas, destaca-se que a variedade de títulos é limitada e a recorrência de autores clássicos da área é relativamente baixa. Por outro lado, destaca-se que as abordagens mais recentes de estudo sobre a argumentação avançam ao compreendê-la não só como um conjunto de técnicas persuasivas, mas também como fenômeno linguístico, discursivo, social e ideológico, intrinsecamente ligado aos contextos de enunciação e às práticas comunicativas. Além disso, os dados indicam que, enquanto no foco holístico a argumentação é frequentemente abordada como prática integrada ao ensino de texto, no foco restrito ela tende a ser tratada como objeto teórico, ainda que nem sempre ancorado em uma teoria específica dos estudos da argumentação. Finalmente, destaca-se, ainda, a ausência de referenciais que tratam do próprio ensino de argumentação enquanto objeto de ensino e de aprendizagem na escola, o que revela uma lacuna significativa no campo e evidencia a necessidade de maior sistematização teórico-metodológica voltada às práticas pedagógicas.

4.2 Análise lexical

No *subcorpus* composto pelos títulos e ementas das disciplinas de foco holístico, a aplicação do procedimento de análise de lemas permitiu identificar os dez lemas mais frequentes, apresentados na Tabela 3 abaixo.

Tabela 3 - Distribuição das frequências absolutas e normalizadas (por cem) dos lemas mais recorrentes no *subcorpus* de títulos e ementas de disciplinas com foco holístico

Lema	Frequência bruta	Frequência normalizada
texto	42	3,94
produção	27	2,53
gênero	25	2,35
textual	21	1,97
discurso	20	1,88
prática	20	1,88
acadêmico	19	1,78
leitura	17	1,59
análise	14	1,31
discursivo	14	1,31

Fonte: Elaboração própria.

A análise das frequências do *subcorpus* composto pelos títulos e ementas das disciplinas de foco holístico evidencia um conjunto de lemas centrado em práticas de leitura, produção, análise e escrita de textos. Os termos mais frequentes incluem *texto*, *produção*, *gênero*, *textual*, *discurso* e *prática*, seguidos de *acadêmico*, *leitura*, *análise* e *discursivo*. Esse léxico indica que essas disciplinas priorizam o desenvolvimento da competência textual e discursiva como eixo de formação, sendo, como visto, a argumentação associada ao ensino de texto. Nesse ponto, pode ser possível apontar algum alinhamento com a BNCC, no sentido de compreender a argumentação como competência a ser desenvolvida pelos estudantes.

Em uma dimensão teórica, essa orientação parece estar em consonância com o que Fiorin (2024) caracteriza como o segundo grande enfoque dos estudos sobre argumentação, que a concebe como uma dimensão transversal da linguagem, constitutiva de todo discurso e presente nas práticas sociais de uso da língua em gêneros diversos. Em alguma medida, tal perspectiva é compatível com a abordagem sociodiscursiva de Amossy, com a teoria das sequências argumentativas de Adam e com a semiolinguística de Charaudeau, perspectivas mais recorrentes nas referências das disciplinas de foco holístico.

Apesar disso, pelas frequências absolutas e normalizadas dos lemas recorrentes nos títulos e ementas dessas disciplinas, a argumentação parece ser

compreendida como uma prática de linguagem integrada ao trabalho com gêneros textuais, e não como um objeto de ensino isolado ou como uma estrutura lógico-formal a ser estudada de modo autônomo. Embora o léxico evidencie práticas pedagógicas voltadas para a leitura, a escrita e a análise textual, não se observam indicações explícitas de filiação teórica nas ementas e títulos analisados. O tratamento da argumentação, portanto, permanece em nível declarativo e generalista, o que limita a identificação precisa das concepções que sustentam essas propostas formativas.

No *subcorpus* composto pelos títulos e ementas das disciplinas de foco restrito, foram identificados os dez lemas mais frequentes, conforme apresentados a seguir:

Tabela 4 - Distribuição das frequências absolutas e normalizadas (por cem) dos lemas mais recorrentes no subcorpus de títulos e ementas de disciplinas com foco restrito à argumentação

Lema	Frequência bruta	Frequência normalizada
argumentação	11	10,58
argumentativo	10	9,62
texto	8	7,69
produção	4	3,85
estudo	3	2,88
língua	3	2,88
retórica	3	2,88
análise	2	1,92
discurso	2	1,92
especial	2	1,92

Fonte: Elaboração própria.

A análise das frequências do *subcorpus* composto pelos títulos e ementas das disciplinas de foco restrito ao ensino da argumentação revela uma concentração em torno dos termos *argumentação*, *argumentativo* e *argumentativos*, evidenciando o caráter declaradamente temático dessas disciplinas. A presença dos termos *retórica* e *análise* sugere que essas propostas buscam, ao menos no enunciado dos títulos e ementas, associar o ensino da argumentação à análise de textos e à tradição retórica. Além desses termos, o léxico apresenta elementos já observados nas disciplinas holísticas, como *texto*, *produção* e *leitura*, o que indica que, mesmo quando

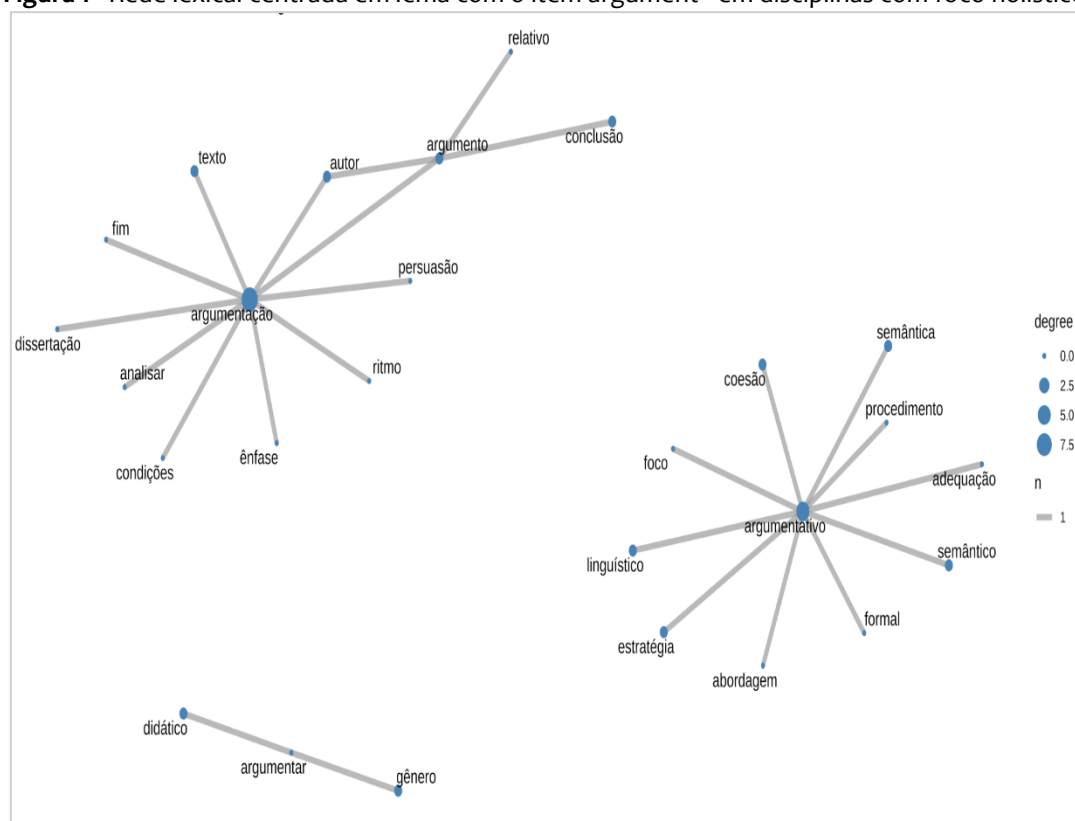
tematizada como conteúdo exclusivo, a argumentação não se descola completamente das práticas textuais e discursivas que caracterizam o ensino da linguagem nos cursos de Letras.

Do ponto de vista teórico, o léxico dessas disciplinas não oferece evidências suficientes para associá-las a uma abordagem específica entre as que compõem o campo de estudos da argumentação. A presença nominal de *retórica* pode remeter a uma afiliação genérica à tradição clássica, mas não se observa o uso de categorias técnicas ou referências conceituais que permitam afirmar uma filiação teórica clara. Por outro lado, a presença de termos como *língua*, *texto* e *discurso* pode sugerir uma aproximação às abordagens mais sociodiscursivas e textuais, mas os dados não revelam evidências suficientemente fortes para assegurar essa afirmação.

Comparado ao *subcorpus* das disciplinas holísticas, esse grupo se destaca pela ênfase nominal no termo *argumentação*, mas apresenta um léxico menos diversificado, o que pode indicar um tratamento mais temático do que metodológico ou conceitualmente desenvolvido.

Após a identificação dos lemas mais frequentes em cada *subcorpus*, a análise prosseguiu com o mapeamento das relações de coocorrência lexical entre esses itens. Essa etapa teve como objetivo investigar quais termos tendem a aparecer juntos nos contextos curriculares em que a argumentação é tematizada, contribuindo para a compreensão dos núcleos semânticos e associações discursivas mais recorrentes. Cada rede lexical foi construída a partir dos lemas que compartilham ora o radical *argument**, ora *retóric**. Essa escolha permitiu visualizar, em uma mesma estrutura, diferentes formas de nomear esse conteúdo – como *argumentação*, *argumento*, *argumentativo* – e mapear os principais termos com os quais essas formas aparecem associadas nos documentos. Vê-se abaixo, na Figura 1, a rede lexical centrada em lemas relacionados ao item *argument**.

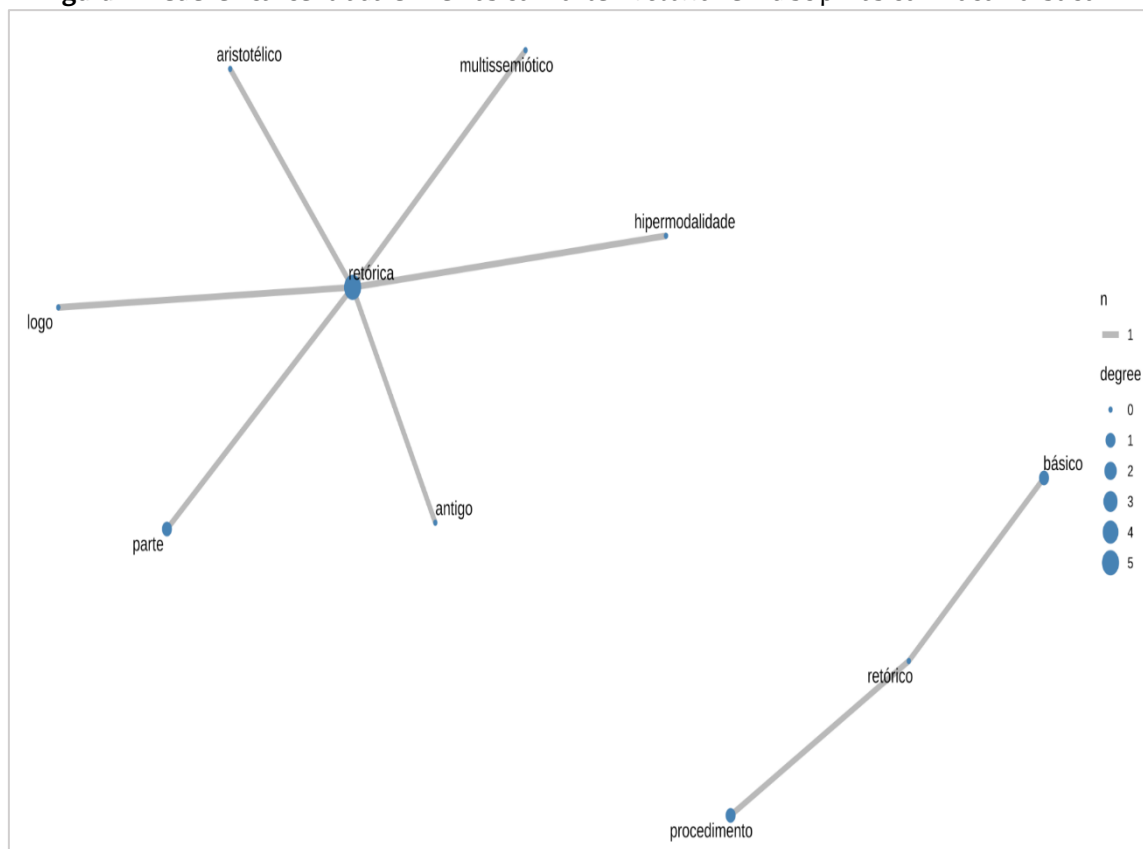
Figura 1 - Rede lexical centrada em lema com o item *argument** em disciplinas com foco holístico.



Fonte: Elaboração própria.

A rede lexical centrada no item *argument**, construída a partir das disciplinas com foco holístico, revela uma distribuição semântica dispersa, com três núcleos relativamente independentes. O núcleo centrado em *argumentação* apresenta conexões com termos ligados à produção de textos escolares, como *dissertação*, *autor*, *conclusão* e *analisar*, sugerindo uma abordagem voltada ao ensino da escrita argumentativa como prática discursiva. Já o núcleo de *argumentativo* articula-se a termos técnico-linguísticos como *coesão*, *semântico*, *adequação* e *abordagem*, indicando um viés de análise textual típico da linguística escolar. O terceiro núcleo, periférico, apresenta *argumento* e *argumentar* de forma pouco integrada, reforçando a hipótese de que, nas disciplinas holísticas, a argumentação é tratada como um conteúdo transversal e funcional, mas não como objeto sistemático de estudo teórico.

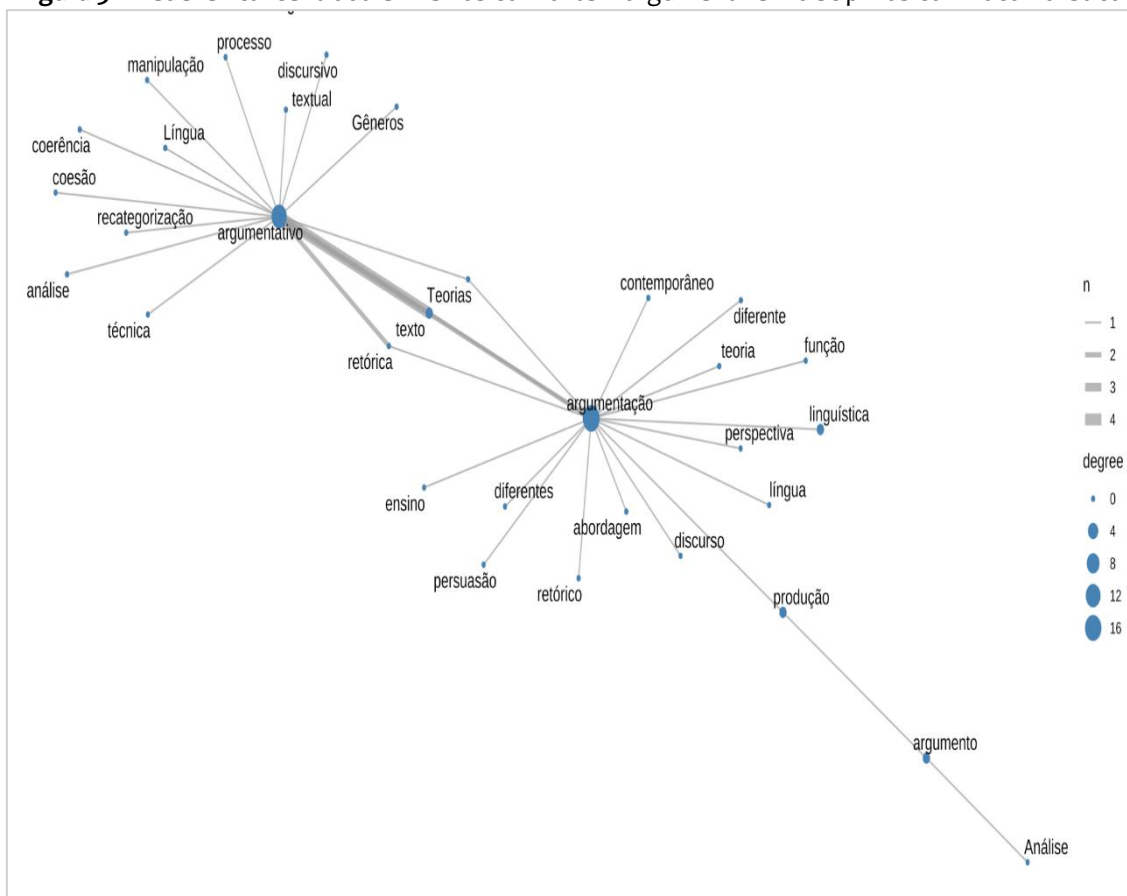
A rede lexical centrada em lemas com o item *retóric** revela um campo temático mais restrito e menos articulado em comparação à rede construída com base em *argument**, como se ilustra na Figura 2.

Figura 2: Rede lexical centrada em lemas com o item *retóric** em disciplinas com foco holístico.

A rede lexical centrada no item *retóric** evidencia uma distribuição semântica esparsa e com baixo grau de conectividade. O nó *retórica* aparece como termo central, ligado a referências históricas como *aristotélico* e *antigo*, ao lado de termos contemporâneos como *hipermodalidade* e *multissemiótico*. Esses pares sugerem que o conceito de retórica é mobilizado mais como evocação cultural (por isso a referência à retórica aristotélica) ou como recurso interpretativo em gêneros multimodais do que como objeto teórico estruturado. A ramificação secundária, centrada em *retórico*, associa-se a *procedimento* e *básico*, o que reforça o uso instrumental e genérico da noção. No conjunto, os dados indicam que, no *subcorpus* analisado, o uso de *retóric** tem função periférica, sem densidade argumentativa ou filiação a correntes teóricas da área – apesar da menção a *aristotélico*.

A seguir, apresenta-se a rede lexical construída a partir do *subcorpus* composto pelos títulos e ementas das disciplinas que tratam a argumentação como conteúdo central.

Figura 3 - Rede lexical centrada em lemas com o item *argument** em disciplinas com foco holístico



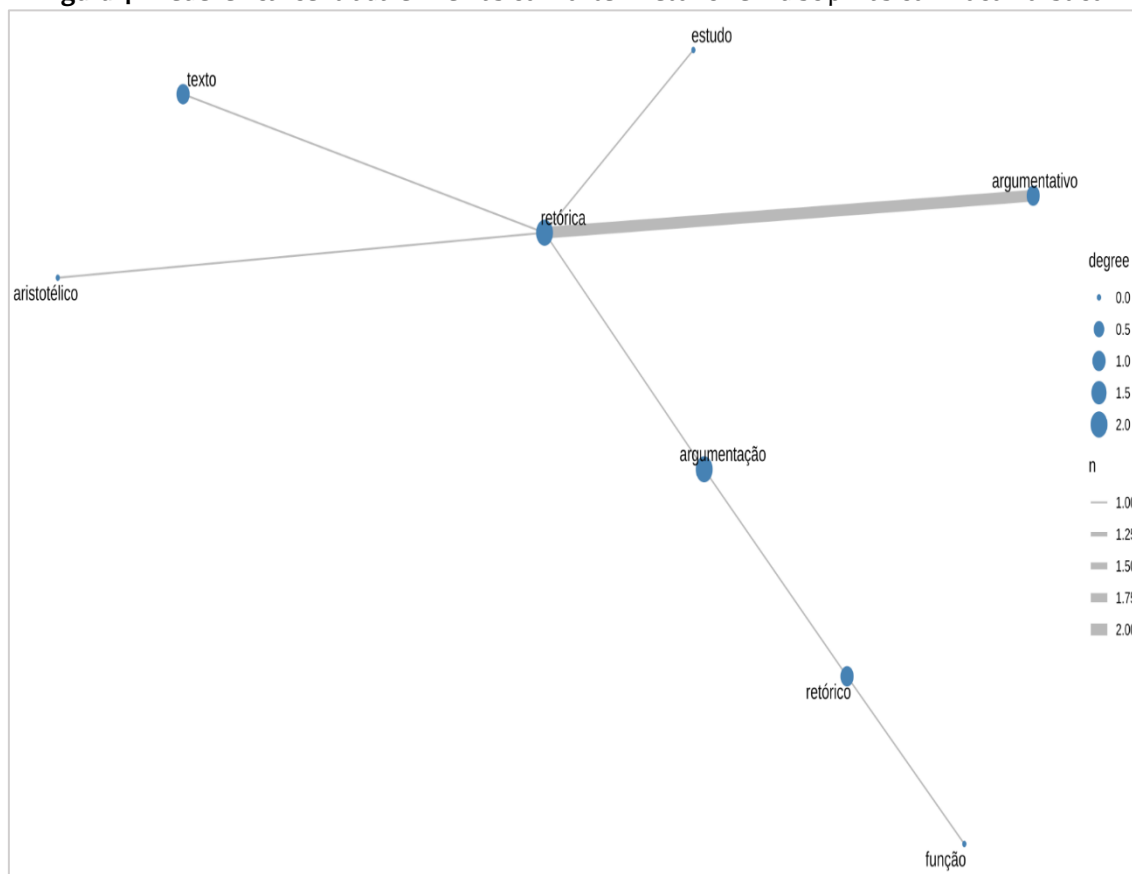
Fonte: Elaboração própria.

A rede lexical centrada no item *argument**, construída a partir das disciplinas com foco restrito, apresenta uma configuração lexical mais densa, articulada e conceitualmente orientada, como se espera. Os lemas *argumentação* e *argumentativo* constituem os dois polos centrais da rede, associados a campos semânticos distintos, mas interligados: de um lado, a *argumentação* aparece em conexão com termos como *ensino*, *teoria*, *função* e *linguística*, indicando uma abordagem teórica e formativa; de outro, *argumentativo* se articula a termos como *texto*, *coesão*, *gêneros* e *discursivo*, revelando uma ênfase na análise textual e nas práticas pedagógicas de produção. A interseção entre esses dois núcleos, mediada por termos como *retórica*, *teorias* e *linguagem* sugere que essas disciplinas buscam integrar os fundamentos teóricos da argumentação à sua operacionalização no ensino de língua portuguesa.

A rede lexical centrada no item *retóric** construída a partir do *subcorpus* de disciplinas com foco restrito ao ensino da argumentação apresenta um campo

semântico mais compacto do que a rede argument*, mas com conexões semânticas mais nítidas e articuladas do que as observadas no corpus holístico (Figura 4).

Figura 4 - Rede lexical centrada em lemas com o item retoric* em disciplinas com foco holístico



O termo *retórica* aparece vinculado tanto a seu tratamento teórico – com conexões como *estudo*, *função* e *aristotélico* – quanto à sua integração à prática argumentativa, por meio de termos como *argumentativo*, *retórico*, *texto* e *argumentação*. Esse padrão sugere que a *retórica*, ainda que não dominante, é mobilizada nessas disciplinas de maneira mais orgânica, seja como marco conceitual, seja como parte do processo de ensino da produção argumentativa. A coocorrência com *função*, por exemplo, reforça a ideia de que a *retórica* é compreendida a partir de sua dimensão discursiva e pragmática, e não apenas histórica ou estilística. A vinculação a *argumentativo* é sugestiva da relação entre as áreas da *retórica* e da *argumentação*, típica dos atuais estudos sobre *argumentação*, que, de modo geral, parecem não fazer necessariamente uma distinção entre essas áreas.

Considerações finais

Este trabalho buscou examinar que argumentação se ensina em cursos de licenciatura em Letras-Português de universidades federais brasileiras, a partir da análise de PPCs. Metodologicamente, a análise dos dados foi realizada por meio do exame de concordâncias e de colocados. As redes léxicas evidenciam uma disparidade entre os *subcorpora*: no *subcorpus* holístico, tanto a argumentação quanto a retórica aparecem de maneira mais superficial, dispersa e com baixa densidade conceitual, o que sugere para esses temas um tratamento mais instrumental ou periférico nas disciplinas; enquanto isso, no *subcorpus restrito*, os termos apresentam uma maior densidade semântica e integração temática, sugerindo maior maturidade teórica (mesmo que não se vincule exclusivamente a uma abordagem) e intenção pedagógica mais robusta. A rede lexical formada com termos como *ensino*, *teoria*, *perspectiva*, *discurso* aponta uma preocupação com a formação crítica do aluno, pelo que se percebe algum alinhamento com a BNCC, no sentido de tentar integrar a argumentação como componente crucial à competência comunicativa dos estudantes. Por sua vez, a retórica, no *subcorpus* holístico, é pouco contextualizada, sugerindo uma evocação erudita, sem função prática no ensino; no *subcorpus restrito*, sua rede lexical aparece mais coesa e funcional, com uma vinculação muito maior à própria argumentação, pelo que indica algum potencial formativo.

Relativamente ao ensino, a análise dos currículos dos cursos demonstra que o tratamento dado à argumentação e à retórica no *subcorpus* holístico está mais voltado para uma abordagem conteudista, fragmentada e assistemática, que, se por um lado, pode contribuir, em alguma medida, com a formação da competência comunicativa dos professores de Língua Portuguesa em formação, sobretudo enquanto leitores e produtores de texto, por outro lado, não parece preparar esses futuros professores para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que, de fato, promova a competência argumentativa dos alunos da educação básica. Essa abordagem destoaria de uma perspectiva de currículo pós-crítica por desconsiderar as condições de produção dos discursos e suas dimensões ideológicas e socioculturais. Ao privilegiar a transmissão de conteúdos, reduz a argumentação a noções desarticuladas, esvaziando seu potencial como prática social situada. No *subcorpus restrito*, há uma tentativa de sistematização teórica da argumentação, integrando,

inclusive, elementos da retórica, com referência a fundamentos mais consolidados na área.

Esses dados apontam para a necessidade de se investir cada vez mais na ampliação do debate sobre a formação de professores, notadamente de professores de língua materna, no sentido de se promover revisões de currículos, para que atendam não só às regulamentações oficiais, mas principalmente às demandas dos estudantes no século XXI. Em particular, os dados indicam que o ensino de argumentação em cursos de Letras-Português deve ser reorientado por abordagens mais sistematizadas, com ancoramento teórico sólido e funcional dos conteúdos nos currículos. Os contrastes entre as disciplinas de enfoques holístico e restrito dão algum indício da urgência de se consolidar propostas formativas que tratem a argumentação não apenas enquanto técnica/adorno da produção textual, mas como eixo estruturante da competência comunicativa dos estudantes. Nesse sentido, considerando que os currículos nunca devem ser estáticos, as discussões aqui empreendidas poderão subsidiar reflexões e reformulações curriculares mais alinhadas às demandas da educação básica na contemporaneidade e às diretrizes da BNCC, contribuindo para a formação de professores de Língua Portuguesa capazes de desenvolver, com intencionalidade pedagógica, a competência argumentativa de seus alunos.

Referências

ADAM, J. M. **Textos, tipos e protótipos**. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante et al. São Paulo: Contexto, 2019.

ALBUQUERQUE, R.; SILVA, K. P. (Des) caminhos entre a BNCC e o ENEM: a argumentação [meta] genericamente situada na aula de Língua Portuguesa. **Revista Odisseia**, v. 9, n. Especial, p. 1-22, 2024.

AMOSSY, Ruth. A argumentação e Análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação (EID&A)**, Ilhéus, n. 1, p. 129-144, jun./nov. 2011.

ANGENOT, M. **Dialogue de sourds**: traité de rhétorique antilogique. Paris: Mille et une nuits, 2008.

- 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.
- BAKER, P.; HARDIE, A; McENERY, T. **A Glossary of Corpus Linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- BAKER, P.; McENERY, T. *Corpora and discourse studies: Integrating discourse and corpora* (Palgrave Advances in Language and Linguistics). Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.
- BARTHES, R. **Roland Barthes por Roland Barthes**. Tradução de L. Perrone Moisés. SP: Cultrix, 1975.
- BENDER, J. B., WELLBERY, D. E. **The ends of rhetoric: History, theory, practice**. [S.l.], Stanford University Press, 1990.
- BERTRAND, C-J. **A Retórica e a Argumentação**. São Paulo: Edusp, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 04/2024, de 29 de maio de 2024**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2024.
- BREZINA, V.; McENERY, T.; WATTAM, S. Collocations in context: A new perspective on collocation networks. **International Journal of Corpus Linguistics**, [s. l.], vol. 20, nº 2, p. 139–173, 2015.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BURKE, K. **A Rhetoric of Motives**. University of California Press, Berkeley, 1969[1950].
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CAVALCANTE, M. M; et al. **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. Campinas: Pontes, 2022.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 7-18, 2006.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- FIORIN, J. L. Argumentação retórica. In: **Estudos do discurso: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2024.
- GRIZE, J. B. **Logique et langage**. Paris: Ophrys, 1990.

- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014[1958].
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINTO, R. B. W. S. Argumentação na Linguística dos gêneros: especificidades teórico-metodológicas. **Revista de Letras**, n. 34, vol. 2, p. 23-45, jul./dez. 2015.
- PIRIS, E. L.; GRÁCIO, R. A. **Introdução às teorias da argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2023.
- PIRIS, E. L.; RODRIGUES, M. G. S. **Estudos sobre a argumentação no Brasil hoje**: modelos teóricos e analíticos. Natal/RJ: EDUFRN, 2020.
- PLANTIN, C. **Dictionnaire de l'argumentation** – une introduction aux études d'argumentation. Lyon: ENS Editions, 2016.
- PLANTIN, C. **Essais sur l'argumentation**. Paris: Kimé, 1990.
- RASTIER, F. **Arts et Sciences du Texte**. Paris: PUF, 2001.
- REBOUL, O. **Introdução à retórica**. 2. ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SARDINHA, T. B. **Linguística de corpus**. São Paulo, Editora Manole, 2004.
- SILGE, J.; ROBINSON, D. Tidytext: Text mining and analysis using tidy data principles in R. **The Journal of Open Source Software**, v. 1, n. 3, p. 37, 11 jul. 2016.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- Van EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R. **La nouvelle dialectique**. Paris: Éditions Kimé, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001[1958].