



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES**

SHEYLA FABRICIA ALVES LIMA

**A SITUAÇÃO ARGUMENTATIVA NO *MANUAL DE LECTURA Y ESCRITURA*
*ARGUMENTATIVAS: ANÁLISE E PROPOSIÇÃO***

**ILHÉUS - BAHIA
2020**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES

SHEYLA FABRICIA ALVES LIMA

A SITUAÇÃO ARGUMENTATIVA NO *MANUAL DE LECTURA Y ESCRITURA*
ARGUMENTATIVAS: ANÁLISE E PROPOSIÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz, como exigência para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris.

ILHÉUS - BAHIA
2020

A732

Alves Lima, Sheyla Fabricia.

A situação argumentativa no Manual de lectura y escritura argumentativas: análise e proposição / Sheyla Fabricia Alves Lima. – Ilhéus, BA: UESC, 2020.

126f. : il. ; anexos.

Orientador: Eduardo Lopes Piris.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras – Linguagens e Representações.

Inclui referências.

1. Material didático. 2. Argumentação. 3. Interação verbal. 4. Análise de interação em Educação. I. Título.

CDD 371.33

SHEYLA FABRICIA ALVES LIMA

**A SITUAÇÃO ARGUMENTATIVA NO *MANUAL DE LECTURA Y ESCRITURA*
*ARGUMENTATIVAS: ANÁLISE E PROPOSIÇÃO***

Ilhéus-BA, 2 de março de 2020.

Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris
Universidade Estadual de Santa Cruz
(Orientador)

Prof. Dr. Rubens Damasceno-Morais
Universidade Federal de Goiás
(examinador externo)

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Universidade Federal de Sergipe
Universidade Estadual de Santa Cruz
(examinadora interna)

Aos professores de língua portuguesa que
se sentem movidos a se deslocarem do
campo naturalizado e evidente da
linguagem, ultrapassando fronteiras e
tendo na pesquisa a fonte de inspiração
para o ensino.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me permitido alcançar grandes realizações, pela determinação, sabedoria e resiliência em cada momento e circunstância vivido.

À minha mãe Diva, por ter me incentivado a buscar novos horizontes, dedicando seu carinho e cuidado para auxiliar-me nesse caminho. És o meu exemplo de força!

Aos meus irmãos Alexander Luiz e Sandja Fabiana e aos meus sobrinhos André e Clara pelas palavras de fé e encorajamento e por serem inspiração para que eu fizesse o melhor, sobretudo nessa pesquisa.

Ao meu orientador Eduardo Lopes Piris, por cada desafio proposto, pelos novos percursos teóricos que me incentivou a trilhar, pelas contribuições e discussões na elaboração deste trabalho, pela atenção e pela dedicação em encaminhar pontos imprescindíveis de reflexão sobre a argumentação e seu ensino. Sou muito grata pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

À professora Isabel Cristina Michelan de Azevedo, pela atenção e leitura cuidadosa do texto da qualificação, com sugestões e questionamentos importantes para a construção final da dissertação, permitindo desenvolver a bibliografia específica sobre as questões abordadas nessa pesquisa.

Ao professor Rubens Damasceno-Morais, por seus importantes direcionamentos na qualificação e pelo relevante olhar sobre a composição final deste texto, com comentários e sugestões imprescindíveis para os encaminhamentos reflexivos que pretendemos dar ao ensino de argumentação.

Ao corpo docente e discente do Programa de Pós-Graduação em Letras-Linguagens e Representações da UESC, por ter contribuído para o desenvolvimento de minha pesquisa, por meio de leituras e discussões realizadas nas aulas.

Aos meus amigos e colegas Yuri, Cecília, Jaqueline, Márcia, meu muito obrigada por cada momento que passamos juntos, agradeço pela força e descontração nos momentos custosos.

Agradeço ao grupo de pesquisa ELAD (Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso) cujas contribuições, sempre presentes no decorrer da trajetória desta pesquisa, me impulsionaram a ir além com este projeto.

À família e amigos de fé, Sônia, Márcia, Dod, Karyna, Marlúcia, Sandra, Lu, Dirceu, Derivan, Silvana, agradeço o companheirismo, as palavras de conforto, pela presença e pela vibração com o meu trabalho.

A todos que entenderam o meu afastamento, a minha ausência.

A argumentação dá palavras aos conflitos e permite viver em situação de contradição; é uma técnica de gestão das diferenças, às vezes reduzindo-as, às vezes fazendo-as prosperar para o bem de todos. Segue-se que a teoria da argumentação pode permanecer agnóstica quanto à questão da persuasão e do consenso.

(Christian Plantin)

ALVES LIMA, Sheyla Fabricia. **A situação argumentativa no *Manual de Lectura y Escritura Argumentativas***: análise e proposição. 126f. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter teórico-bibliográfico e de cunho interpretativo, insere-se no campo das ciências da linguagem aplicadas ao ensino de línguas e apresenta uma reflexão acerca da temática do planejamento de ensino da argumentação e seus materiais didáticos. Com o objetivo geral de analisar a proposta didática do *Manual de lectura y escritura argumentativas*, a pesquisa visa a compreender de que maneira atividades didáticas do referido *Manual*: (1) apresentam aos estudantes a distinção entre argumentatividade e argumentação, (2) possibilitam aos estudantes interagir numa situação argumentativa e (3) podem contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades argumentativas. Esta pesquisa se justifica ao propor a argumentação como atividade interativa (PLANTIN, 2008 [2005], 2011, 2018; GRÁCIO, 2010, 2011, 2013b, 2016) e ao discutir possibilidades de ensino que propiciem aos estudantes a prática de argumentar, contrapondo-se ao cenário em que os exames de avaliação em larga escala reproduzem a visão de que a proposta de ensino de argumentação deve ser encaminhada por meio do estudo linguístico-textual do chamado texto dissertativo-argumentativo (VIDON, 2013, 2018; AZEVEDO, 2015) e os livros didáticos restringem a abordagem da argumentação ao estudo de operadores argumentativos e gêneros textuais argumentativos (LEMES, 2013; SOUZA, 2018). A ausência de materiais didáticos no Brasil para ensino da argumentação na interação nos levou a olhar para materiais produzidos no exterior e, desse modo, construímos o *corpus* da pesquisa a partir de atividades do *Manual de lectura y escritura argumentativas*, de Muñoz e Musci (2013), a qual apresenta uma proposta de ensino de argumentação para o ensino secundário argentino e articula as atividades didáticas com as teorias da argumentação. A análise incide sobre o tratamento didático que o *Manual de lectura y escritura argumentativas* dá à situação argumentativa, um fator constitutivo da argumentação, e busca compreender de que maneira as atividades didáticas tratam a dimensão interacional da argumentação e podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades argumentativas (AZEVEDO, 2013, 2016, 2019). Por fim, a análise permite observar que a proposta de ensino apresenta avanços em termos de estudos da argumentação em perspectiva interacional, contudo a didatização da situação argumentativa, embora promova o ensino da leitura argumentativa, deve ainda ser repensada para favorecer a organização mais prática das atividades e, desse modo, possibilitar, de forma mais ampla, o desenvolvimento das capacidades argumentativas.

Palavras-chave: Argumentação. Interação argumentativa. Manual didático.

ALVES LIMA, Sheyla Fabricia. **La situación argumentativa en el Manual de Lectura y Escritura Argumentativas**: análisis y proposición. 126f. 2020. Disertación (Mestrado em Letras – Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

RESUMEN

Esta investigación, de carácter teórico y bibliográfico y naturaleza interpretativa, se inserta en el campo de las ciencias del lenguaje aplicadas a la enseñanza de idiomas y presenta una reflexión sobre el tema de la planificación de la enseñanza de la argumentación y sus materiales didácticos. Con el objetivo general de analizar la propuesta didáctica del *Manual de lectura y escritura argumentativa*, la investigación tiene como objetivo comprender cómo las actividades didácticas del referido Manual (1) presentan a los estudiantes la distinción entre argumentatividad y argumentación, (2) permiten los estudiantes para interactuar en una situación argumentativa y (3) pueden contribuir al desarrollo de sus capacidades argumentativas. Esta investigación se justifica proponiendo la argumentación como una actividad interactiva (PLANTIN, 2008 [2005], 2011, 2018; GRACIO, 2010, 2011, 2013, 2016) y discutiendo las posibilidades de enseñanza que ayuden a los estudiantes en la práctica de la argumentación, en contraste con el escenario en el que los exámenes de evaluación a gran escala reproducen la visión que la propuesta de la argumentación debe ser planeada como el estudio lingüístico-textual del discurso argumentativo (VIDON, 2013, 2018; AZEVEDO, 2015); y los libros didácticos restringen el enfoque de la argumentación al estudio de los operadores argumentativos y los géneros textuales argumentativos (LEMES, 2013; SOUZA, 2018). La falta de materiales didácticos en Brasil para la enseñanza de la argumentación en la interacción nos llevó a mirar los materiales producidos en el extranjero y, por lo tanto, construimos el *corpus* de investigación a partir de las actividades del Manual de lectura y escritura argumentativas de Muñoz y Musci (2013) la cuál presenta una propuesta de enseñanza de argumentación para la educación secundaria argentina así bien articula actividades didácticas con las teorías de argumentación. El análisis se centra en el tratamiento didáctico que el Manual de lectura y escritura argumentativas presenta a la situación argumentativa, un factor constitutivo de la argumentación, y busca comprender cómo las actividades didácticas tratan la dimensión interactiva de la argumentación y pueden contribuir a la discusión del desarrollo de capacidades argumentativas (AZEVEDO, 2013, 2016, 2019). Finalmente, el análisis nos permite observar que la propuesta de enseñanza avanza en relación con el estudio de argumentación interactiva, sin embargo, la didáctica de la situación argumentativa, aunque promueve la enseñanza de la lectura argumentativa, debe ser repensada para favorecer la organización más práctica de actividades y, de esta forma, habilitar, de manera más amplia, el desarrollo de capacidades argumentativas.

Palabras clave: Argumentación. Interacción argumentativa. Manual didáctico.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa do <i>Manual de lectura y escritura argumentativas</i>	46
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perguntas para configuração da situação argumentativa	60
Quadro 2 – Capacidades argumentativas que podem ser mobilizadas via assunção dos papéis actanciais da argumentação	80
Quadro 3 – Perguntas de checagem	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ELAD	-	Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
MLyEA	-	Manual de Lectura y Escritura Argumentativas
UESC	-	Universidade Estadual de Santa Cruz
UNPA	-	Universidad Nacional de la Patagonia Austral

SUMÁRIO

1 Introdução	12
2 Fundamentação teórica	18
2.1 A natureza da racionalidade argumentativa e o modelo dialogal da argumentação.....	19
2.2 A argumentatividade: um aspecto constitutivo da argumentação	28
2.3 A situação argumentativa e seus fatores constitutivos	34
2.4 A noção de capacidade argumentativa	40
3 Procedimentos metodológicos	45
3.1 Etapas da pesquisa	45
3.2 Constituição do <i>corpus</i> da pesquisa	47
3.3 Critérios para análise do <i>corpus</i>	54
4 Análise e discussão dos dados	56
4.1 Ensinar argumentação via composição textual ou situação argumentativa?	57
4.2 As atividades do <i>MLyEA</i> possibilitam explorar a argumentatividade e a argumentação?	62
4.3 Quais fatores permitem caracterizar uma situação argumentativa?	67
4.4 As atividades possibilitam o desenvolvimento de capacidades argumentativas? Quais? Como?	73
4.5 Discussão e sugestões para incrementar o ensino da argumentação	77
5 Considerações finais	88
Fonte	93
Bibliografia	93
Anexos – Capítulo 4 do <i>MLyEA</i>	98
Anexo 1 – Composição textual (p. 77-80)	98
Anexo 2 – Situação argumentativa (p. 81-82).....	102
Anexo 3 – Texto para leitura e estudo n. 1 (p. 83-84).....	105
Anexo 4 – Atividade sobre o texto n. 1 (p. 85-88)	107
Anexo 5 – Texto para leitura e estudo n. 2 (p. 88-90).....	111
Anexo 6 – Atividades sobre o texto n. 2 (p. 90-94)	114
Anexo 7 – Texto para leitura e estudo n. 3 e atividades (p. 94-95).....	119
Anexo 8 – Fragmentos de debate para atividade (p. 95-98).....	121
Anexo 9 – Sugestões de temas e fontes de pesquisa (p. 99)	125

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa volta-se para a temática dos materiais didáticos para o ensino de argumentação e visa, especificamente, analisar um material didático produzido na Argentina, especificamente o *Manual de Lectura y Escritura Argumentativas* (doravante *MLyEA*), buscando entender como certas atividades didáticas podem favorecer o ensino- aprendizagem da argumentação.

A escolha do tema desta pesquisa representa, de forma significativa, o meu lugar de fala, uma vez que é suscitado pela minha experiência na escola como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica. Essa experiência por vezes me fez confrontar-me com uma grande inquietação advinda da dificuldade de meus alunos em argumentar e sustentar seus posicionamentos. Isso me moveu a refletir acerca das minhas concepções de ensino e de argumentação que se limitavam a um planejamento de conversação em sala de aula, em que cada estudante apresentava seu ponto de vista, mas não debatia sobre a temática tratada, deixando de fazer uma análise crítica dos posicionamentos apresentados, ou seja, não alcançava um plano em que a argumentação pudesse ocorrer.

Em razão dessa limitação e ao observar a urgência em reelaborar um planejamento que melhor atendesse a necessidade da escola, busquei participar de várias atividades de formação docente, entre elas, no ano de 2016, a *Formação de Professores para o Ensino de Argumentação na Escola*, ação de extensão universitária promovida pela UESC, em que, a partir de meu interesse pelo tema, tive a oportunidade de integrar o grupo de *Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso* (ELAD/UESC/CNPq), coordenado pelo professor Eduardo Lopes Piris e pela professora Isabel Cristina Michelan de Azevedo, e também de participar de momentos de discussão que influenciaram meus planejamentos e projetos escolares. Portanto, esta pesquisa é fruto dessas reflexões.

Assim, ao retomar a reflexão acerca do planejamento de ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental na escola em que leciono, pude me reencontrar com um dos principais objetivos do ensino de língua materna na escola que é o de possibilitar aos alunos o exercício da leitura e da escrita mediante sua participação em diferentes práticas sociais de linguagem. Ao aplicar esse mesmo princípio no ensino da argumentação, percebi que observá-la como prática social de linguagem corresponde a considerar não somente as chamadas estratégias

argumentativas, mas também compreender que a argumentação ocorre em situações concretas de comunicação e de interação, atravessadas por fatores sócio-históricos e ideológicos intrínsecos à linguagem.

Além disso, ao consultar os livros didáticos disponíveis na escola, senti a necessidade de atividades com propostas em que os/as estudantes pudessem argumentar, interagindo entre si numa situação de interlocução argumentativa. Não se trata apenas de elaborar comandos que pedem para o estudante conversar com seu colega e discutir o que ele pensa sobre tal questão, como vemos nos livros didáticos, mas de propor uma atividade de ensino completa que organize toda a interação dos/as estudantes rumo ao aprendizado de certas capacidades de argumentar como construir, sustentar e refutar um argumento numa situação de conflito de posições.

No entanto, estudos recentes realizados no Brasil mostram que o ensino de argumentação na escola tem se limitado ao ensino da redação dissertativa voltada para o sucesso dos/as estudantes nos exames de larga escala (AZEVEDO, 2015; LIMA e PIRIS, 2017; VIDON, 2018). Outros estudos apontam que os livros didáticos restringem a abordagem da argumentação aos operadores argumentativos e aos gêneros textuais argumentativos (LEMES, 2013; SOUZA, 2018), o que pouco tem contribuído para o desenvolvimento das capacidades argumentativas. Tais estudos nos permitem sinalizar dois problemas de partida, a saber: a limitação do estudo da argumentação com enfoque apenas no texto dissertativo, em que os gêneros argumentativos são usados como pretexto para realização de atividades de redação, e o pouco ou nenhum reconhecimento das teorias da argumentação pelos livros didáticos.

Assim, a fim de vislumbrar um paradigma distinto deste encontrado no Brasil, em termos de material didático para ensino de argumentação, localizamos no *Manual de lectura y escritura argumentativas* – publicado na Argentina, em 2013, por Isabel Nora Muñoz e Mónica Musci – uma proposta de ensino de argumentação explicitamente dirigida a professores do ensino secundário argentino¹ – equivalente ao ensino médio brasileiro – que propõe articular suas atividades didáticas com as

¹ Geralmente o ensino secundário na Argentina é cursado por adolescentes com idade entre 13 e 17 anos. Ressaltamos que no Brasil, este período que antecede o ingresso às universidades é o ensino médio, o qual corresponde à faixa etária entre 15 e 18 anos ocorrendo em três anos.

teorizações do campo da argumentação, especificamente a perspectiva interacional da argumentação formulada por Christian Plantin.

Uma vez em contato com esse material didático, pareceu-nos bastante profícuo analisar a proposta de ensino de argumentação apresentada no *MlyEA*, para justamente dar a conhecer ao público brasileiro esse tipo de material e, assim, talvez, começar a colocar em circulação outras formas de pensar o ensino escolar da argumentação. Assim, devido aos outros capítulos serem voltados para a perspectiva estrutural dos processos argumentativos, optamos por focalizar nossa pesquisa no quarto capítulo do referido *MlyEA*, “Composición textual *versus* Situación argumentativa”, o qual representa com mais força a perspectiva interacional da argumentação, mostrando-se potencialmente capaz de ultrapassar a visão exclusivamente linguístico-textual da argumentação presente no ensino escolar.

Assim, o presente estudo tem como objetivo geral investigar a proposta do *Manual de lectura y escritura argumentativas* (2013), por meio do capítulo 4, procedendo à análise das atividades que tem como enfoque a situação argumentativa, buscando compreender a organização didática da argumentação na perspectiva interacional. Por conseguinte, temos como objetivos específicos, compreender de que maneira as atividades propostas (1) apresentam ao estudante a distinção entre o que é da ordem da argumentatividade e da argumentação, (2) podem possibilitar os estudantes a interagir numa situação argumentativa e (3) podem contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades argumentativas.

E, para sustentar nossa reflexão, a fundamentação teórica de nossa pesquisa apoia-se na perspectiva interacional da argumentação, conforme postulada por Plantin (2008 [2005]) e retomada por Grácio (2010; 2011; 2013b; 2016), para apresentar conceitos como interação argumentativa, situação argumentativa, papéis actanciais da argumentação e a divergência em torno de uma pergunta. Recorre, ainda, aos trabalhos de Azevedo (2013; 2016; 2019) para tratar da noção de capacidade argumentativa.

A título de introdução, cabe dizer que nosso interesse em articular o ensino da argumentação ao desenvolvimento das capacidades argumentativas advém de algumas pesquisas realizadas como a de Azevedo (2009) que, ao investigar os recursos discursivo-argumentativos presentes nos textos de participantes do ENEM/2004, revelou elementos preocupantes. Ao contrastar as informações dessa

pesquisa com os resultados da pesquisa anteriormente realizada (AZEVEDO, 2002), a autora verificou que os jovens adolescentes examinados do ENEM, embora com notável diferença de nível de produção escrita, utilizam os mesmos recursos argumentativos utilizados pelos/as estudantes do terceiro ano das séries iniciais do ensino fundamental. Esses dados permitiram depreender que o longo período em que alunos permanecem na escola não tem surtido efeito de aprimoramento de suas capacidades argumentativas, o que requer a necessidade de um trabalho específico voltado para o ensino da argumentação, e não apenas da produção de textos argumentativos.

Esses resultados evidenciam algumas práticas que já estão arraigadas na escola, como aquela que define o momento em que a argumentação deve ser ensinada (nos anos finais do ensino fundamental), o que se entende por argumentação (ensino de texto argumentativo), o que se concebe como práticas de argumentação na escola (redação para o ENEM) e na sociedade (gênero artigo de opinião), que o ato de argumentar se desenvolve naturalmente por meio de “maturação cognitiva”, ou seja, vindo do próprio sujeito enquanto ele cresce e se desenvolve, desconsiderando o processo de aprendizagem, o qual só pode ocorrer mediante a experiência, conhecimento e prática, e, por isso, a importância de oportunizar tais experiências para desenvolvê-la. Dessa forma, para desmitificar essas práticas e concepções, pontuamos que o exercício da atividade argumentativa enquanto prática social de linguagem que permeia a vida cidadã requer o aprimoramento de aprendizagens de certas capacidades desenvolvidas a partir de interações especificamente argumentativas desde os primeiros anos escolares. Então, com base nesses estudos, entendemos que realizar investigações sobre o ensino da argumentação associado ao desenvolvimento das capacidades argumentativas se constitui em uma agenda de pesquisa promissora e urgente.

Desse modo, para discutir a temática abordada com base no *MLyEA*, esta pesquisa, de natureza teórico-bibliográfica e documental, de cunho interpretativo, organiza-se em cinco seções: Introdução; Fundamentação teórico-metodológica; Procedimentos metodológicos da pesquisa; Análise do *corpus* e discussão dos dados da pesquisa; e Considerações finais.

Após a Introdução, na seção “Fundamentação teórico-metodológica”, buscamos apresentar concepções teóricas da argumentação perspectivando o planejamento na

esfera escolar. Para isso, apresentamos, na subseção “2.1 A natureza da racionalidade argumentativa e o modelo dialogal da argumentação”, um panorama acerca das bases da Nova Retórica, para abordar os aspectos que fundaram os estudos da argumentação por parte de Perelman e destacar, posteriormente, a forma como tais fundamentos se apresentam no Modelo dialogal da argumentação. Concentramo-nos, primeiro, na distinção entre raciocínio demonstrativo e raciocínio argumentativo, recorrendo às reflexões de Grácio (1993), Mauro (2001) e Reboul (2004), para refletir acerca da racionalidade argumentativa, e, segundo, no reenquadramento da aplicação desses raciocínios, a partir dos estudos de Plantin (2011; 2008 [2005]), para pontuar o amplo campo da argumentação.

Em seguida, na subseção “2.2 A argumentatividade: um aspecto constitutivo da argumentação”, tratamos dos limites teóricos entre argumentação e argumentatividade, norteando a discussão a partir de Grácio (2011; 2016). Posteriormente, com a subseção “2.3 A situação argumentativa e seus fatores constitutivos”, abordamos a noção de situação argumentativa, recorrendo aos postulados de Plantin (2008 [2005]; 2018), com os aportes de Grácio (2010; 2013b; 2016). E, para finalizar a discussão teórica, associamos na subseção “2.4 A noção de capacidade argumentativa” os aspectos interacionis da argumentação ao desenvolvimento das capacidades argumentativas com base em Azevedo (2013; 2016; 2019).

Na seção “Procedimentos metodológicos da pesquisa”, discorremos sobre as etapas da pesquisa, a constituição do *corpus* da pesquisa, bem como os critérios de análise do *corpus*, orientados pela fundamentação teórica assumida neste trabalho. E, na seção seguinte, “Análise e discussão”, apresentamos a análise das atividades do capítulo 4 do *Manual de lectura y escritura argumentativas*, de Muñoz e Musci (2013), capítulo dedicado ao trabalho didático com a situação argumentativa em perspectiva interacional. Ainda nesta seção, apresentamos um quadro com perguntas de checagem adaptado com inserções inferenciais e discutimos algumas orientações que julgamos pertinentes para a elaboração de atividades que tentam preencher algumas lacunas encontradas no material analisado, a partir das concepções teóricas colocadas acima. Pleiteamos contribuir, assim, para possíveis encaminhamentos didáticos da situação argumentativa, com enfoque no desenvolvimento das capacidades argumentativas. Ao final, apresentamos nossas considerações acerca

da pesquisa e as referências bibliográficas que fundamentam os nossos estudos e que podem ajudar nas pesquisas a serem realizadas acerca do tema aqui discutido.

Para concluir esta introdução, ressaltamos que, ao pesquisar esta temática, esperamos poder contribuir para a reflexão sobre os planejamentos, conteúdos e atividades de ensino da argumentação, bem como para a ampliação de novas possibilidades de trabalho com argumentação na escola.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, definimos o quadro teórico-metodológico de nossa pesquisa. Na primeira subseção, fizemos uma abordagem sobre a natureza da racionalidade argumentativa e o modelo dialogal da argumentação. Para tanto, recorreremos, no primeiro momento, às reflexões de Grácio (1993), Mauro (2001) e Reboul (2004), para discutir as bases sobre as quais se desenvolveu o estudo da argumentação proposto por Perelman, pontuando a diferença entre o raciocínio da demonstração e da argumentação. E, no segundo momento, nos inclinamos aos postulados de Plantin (2011; 2008 [2005]), para destacar o reenquadramento sobre os modos de aplicação desses raciocínios. Ao acomodar o raciocínio axiológico sobre os procedimentos resolutivos, se pontua uma ampliação do campo da argumentação que coloca no centro da discussão a atividade argumentativa.

Na segunda subseção, tratamos sobre a argumentatividade enquanto aspecto constitutivo da argumentação, porém buscamos demarcar as distinções dos respectivos objetivos que marcam esses conceitos a partir dos apontamentos de Grácio (2011; 2016). Em seguida, tratamos sobre a situação argumentativa e seus elementos constitutivos de acordo com Plantin (2008 [2005]) e com os aportes de Grácio (2010; 2013b; 2016). Por fim, contemplamos a noção de capacidade argumentativa proposta por Azevedo (2013; 2016; 2019).

Nosso interesse foi colocar o ensino da argumentação para além do sentido que o restringe, a exemplo dos planejamentos que envolvem apenas a argumentatividade, e poder abordar a argumentação a partir da conjuntura interacional. Tal interação é configurada pela apresentação de discursos dissonantes em que a dimensão conflituosa não pode ser dissociada das situações comunicativas, podendo, assim, somar para o desenvolvimento das capacidades do argumentar.

2.1 A natureza da racionalidade argumentativa e o modelo dialogal da argumentação

Como ponto de partida para o ordenamento dos estudos pontuados anteriormente, assinalamos, nesta subseção, a discussão sobre uma redefinição do campo da argumentação pontuando uma perspectiva crítica, a racionalidade argumentativa. Temos, por certo, que o entendimento sobre os dois campos de aplicação dos raciocínios demonstrativo e argumentativo é pertinente para a compreensão das teorias que almejamos elencar e, conseqüentemente, do lugar da argumentação na sociedade. Dessa forma, pensando nas bases da Nova Retórica que encontram um reenquadramento no modelo dialogal (PLANTIN, 2008 [2005]), trataremos desses raciocínios pontuando o amplo campo de atuação da argumentação.

Grácio (1993), em seu livro *Racionalidade Argumentativa*, se objetiva a apresentar o pensamento de Perelman em uma concepção fundada no verossímil, apontando a ligação entre a racionalidade e a sua natureza, bem como apresentando o quadro da argumentação como uma lógica própria. Para contextualizar sua discussão, coloca que, sob a conjuntura histórica da catastrófica segunda guerra mundial, em que a criticidade se destaca, Perelman passa a refletir sobre a concepção de justiça, facultando grau de suspeita para a área da filosofia do direito, a qual passa a ter abertura para o amplo domínio dos julgamentos de valor e, conseqüentemente, da retórica. É essa inspiração de uma racionalidade argumentativa que orienta Perelman à publicação de sua importante obra com Lucie Olbrechts-Tyteca, apresentando, em viés pluralista, uma concepção distinta da noção de existência de uma posição detentora da verdade. Assim, é a partir dessa forma de raciocínio que se postula a premência de se repensar uma racionalidade retórica e argumentativa e não demonstrativa (GRÁCIO, 1993).

Para compreensão desta concepção, este autor parte de questões precedentes como o pensamento cartesiano, com eclosão no século XVII. Esse pensamento corresponde às ideias de Descartes, o qual promoveu o modelo de dúvida metódica, cujo significado se deteve em considerar falso tudo o que não era verdadeiro, abrangendo, então, o verossímil, lugar de onde parte o raciocínio retórico. No curso do texto, o autor coloca que o positivismo, seguindo a esteira de Descartes, censurou a retórica em detrimento de uma verdade científica. Com o domínio do racionalismo,

ao invés de se voltar para a retórica enquanto forma de desvendar aspectos manipuladores, mantinha-se o pensamento de que seria mais importante a busca pela verdade com amparo na filosofia de cunho racional. Assim, o que se difundia era a esperança de alcançar uma verdade pura em relação às coisas, fazendo com que a arte da persuasão fosse colocada em um lugar inábil.

De acordo com Grácio (1993), a demonstração, concepção amparada pelo pensamento cartesiano, foi apresentada por muito tempo não somente como modelo de razão, mas a respectiva condição exata de toda forma de racionalidade. Dessa forma, os pontos de partida dos raciocínios são considerados inequívocos e a eles são apresentadas premissas que conduzem, a conclusões equiparadas e, conseqüentemente, necessárias. Nesses tipos de raciocínios, não existe lugar para o discutível acerca das primeiras premissas às quais são consideradas como inquestionáveis.

Um dos principais contrapontos desse pensamento com os estudos retóricos reside no fato de a retórica só existir em um ambiente de dúvida acerca de uma determinada tese, se ocupando em problemas dos quais a solução não pode ser fornecida de uma dedução lógica, pois seu campo é “o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014 [1958]), p. 1) e, assim, não existe coerência em argumentar sobre o óbvio. Dito de outro modo, quando o caráter de evidência se converte ou passa a ser observado a partir de convenções históricas, a demonstração não é mais possível de ser levada adiante devido a uma simples cadeia de razões, pois:

[...] os meios de prova utilizados na argumentação retórica não são demonstrações, mas justificações. Eles não visam a imposição de uma certeza indubitável, mas a obtenção de adesão. A prova é, assim, organizada por um conjunto de processos que tendem a enfatizar a plausibilidade de uma tese que se defende, mas que nem por isso exclui, antes pressupõe, a possibilidade de outras teses eventuais (GRÁCIO, 1993, p. 78-79).

Nesse sentido, as provas ditas retóricas já representam uma grande diferença nas reflexões que envolvem razão demonstrativa e argumentativa. Segundo Grácio (1993), o que Perelman procurou assinalar é que não existem tais princípios, pois quais seriam as verdades sobre as quais se poderiam conduzir os acordos? Enquanto

se sustentou a ideia de tal acordo, ainda que incerto, a respeito de verdades universalmente acolhidas, a filosofia e a ciência conceberam a finalidade de encaminhar o que é verdadeiro e assim ditar comportamentos sobre o que se deve elaborar ou afastar-se. Contudo, os questionamentos sobre essa verdade impossibilitaram tais anseios. Portanto, se tornaria inviável pleitear a validação de um juízo definido, de forma autônoma e dissociada dos contextos históricos, sociais, culturais e linguísticos.

Com a Nova Retórica, os autores buscaram desenvolver um estudo através da lógica dos juízos de valor, conjecturando outra forma de racionalidade para discutir sobre esses valores, pois esses não estariam sujeitos a uma análise racional. É, nesse âmbito, que a argumentação se interliga à retórica, uma vez que essa discussão sobre o raciocínio argumentativo esteve presente desde a discussão aristotélica sobre a qual se afirmava ser a retórica uma “capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim [de] persuadir” (ARISTÓTELES, 1998 [c. 400 a.C] p. 48). Ou seja, a racionalidade por eles procurada, já havia sido apresentada pela retórica clássica grega.

A partir de Reboul (2004), podemos compreender que os raciocínios caracterizados desde a antiguidade por Aristóteles como dialéticos ou retóricos, não apresentavam como objetivo chegar a uma verdade absoluta, mas ao provável (*endoxon*), o verossímil, ou seja, a soma das opiniões aceitas. Sendo assim, a dialética empregaria um silogismo diferente, que seria pontualmente o avesso do raciocínio demonstrativo. Tal raciocínio, aplicado nas questões matemáticas, a título de exemplo, parte de premissas para se alcançar uma conclusão válida e irrefutável, enquanto o raciocínio dialético parte do provável, de premissas que não elaboram conclusões verdadeiras, mas plausíveis e possíveis, seria, assim:

[...] a arte de defender-se argumentando em situações nas quais a demonstração não é possível, o que a obriga a passar por “noções comuns”, que não são opiniões vulgares, mas aquilo que cada um pode encontrar por seu bom senso, em domínios nos quais nada seria menos científico (REBOUL, 2004, p. 27).

Nesse viés, observamos que desde a antiguidade a retórica voltava-se para o pluralismo político, jurídico, ético e científico. A predominante razão de afinar a relação de seus estudos com a retórica aristotélica se dá pelo destaque de que comumente a argumentação se desenrola em função de um auditório, visto que a noção de adesão

e de espíritos aos quais se direciona um discurso, imprescindível para o trabalho de Perelman, é também uma inquietação fulcral na retórica antiga. Assim, há uma reformulação de certos pontos substanciais da razão grega inter-relacionando a algumas noções colocadas a partir da formação em Direito de Perelman (GRÁCIO, 1993). O autor belga parte de uma formulação que conserva os aspectos basilares da retórica tradicional, apresentando uma técnica discursiva em que seja dimensionado um estrato linguístico juntamente com os contextos que motivam a defesa de uma tese para a qual há um esforço com fim de obter adesão.

Dessa forma, pontuando sobre aspectos importantes para as discussões posteriores aos estudos de Perelman, além da crítica às concepções clássicas de filosofia e às metafísicas absolutistas, Grácio (1993) pontua que:

Deslocando a atividade racional do estabelecimento de verdades eternas para o nível dos problemas da escolha e da justificação dos princípios face a um auditório, a dissociação rigorosa entre teoria e prática deixa de fazer sentido. A atividade racional deve, então, ser compreendida a partir de uma interação entre teoria e prática, ficando contudo adquirido que só a partir do uso prático da razão será possível conceber essa nova racionalidade: é tomando como base o exercício ou uso prático, concreto e situação de razão e não o contrário. (GRÁCIO, 1993, p.46)

Nesse sentido, apenas uma racionalidade retórica e argumentativa comportaria a coexistência com o pluralismo de noções e concepções a respeito das premissas e dos valores, sem precisar para tal se estabelecer de maneira axiomática. Assim, segue-se a reflexão de que é no campo da opinião (da doxa), que partem as relações sociais, políticas e econômicas. Assim, a racionalidade argumentativa é uma racionalidade vista do ponto dialético, em que “razão e vontade não estão separadas, mas articuladas numa conjunção de exigências que são as do razoável” (GRÁCIO, 1993, p. 82). Dessa forma, inspirados na tradição retórica, nomeadamente em Aristóteles, a obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca pleiteia um estatuto de racionalidade voltada para a persuasão das práticas argumentativas.

Somando a essas reflexões, Mauro (2001), em seu estudo sobre argumentação e discurso, momento em que examinou o campo jornalístico com uma perspectiva perelmaniana, a lógica do verossímil, posta ao lado da lógica da verdade, vem distinguir dois campos de aplicação do raciocínio humano: o raciocínio argumentativo e o demonstrativo. No demonstrativo, as premissas são tomadas como verdadeiras,

diferentemente do argumentativo, em que o ponto de partida do raciocínio está assentado em premissas verossímeis e refutáveis. Tal divisão vem diferenciar, assim, campos preferenciais de aplicação dessas formas de raciocinar: o raciocínio da demonstração se estabelece no interior dos sistemas formais desenvolvidos pelos lógicos. Por sua vez, o raciocínio da argumentação:

[...] diferentemente da demonstração, [...] se apresenta como menos coercitivo e mais pluralista. E, em sendo um raciocínio que se exercita na e através da discursividade, esse trabalho persuasivo não deixa de envolver também a dimensão intersubjetiva e, conseqüentemente, abre-se à influência dos fatores psicológicos, afetivos, sócio-culturais, ideológicos (MAURO, 2001, p. 185).

Diante do exposto, esses dois campos do raciocínio são demarcados de formas distintas. Na demonstração está a lógica aplicada no interior de sistemas formais para alcançar conclusões irrefutáveis e na argumentação encontra-se noções indeterminadas. A crítica de um racionalismo positivista contribui para que propostas de ensino circunscrevam um paradigma crítico com relação ao ato de julgar, refletir e considerar pontos de vista adversos diante do entorno social. Questões sobre neutralidade de regras ou deslegitimação podem dar impulso para um encaminhamento mais crítico para os sujeitos envolvidos no processo escolar, permitindo uma situação de diálogo.

Em resumo, a discussão sobre os limites que separam o raciocínio demonstrativo do raciocínio argumentativo nos possibilita entender as bases sobre as quais se desenvolveu o estudo da argumentação proposto por Perelman, o qual, juntamente com Olbrechts-Tyteca, pontua em seus estudos que na argumentação o pensamento desenvolve-se por dois mecanismos essenciais: a associação e a dissociação de noções.

Sobre esses estudos, Plantin (2008 [2005], p. 45) coloca que o assentimento dos valores e a lógica que os apoia constituem uma contribuição teórica bastante profícua à pesquisa de ciências da linguagem, contudo, alguns estudos trazem uma ampliação dessas noções considerando as relações contextuais da linguagem. Trata-se, portanto, de refletir, fazendo um apelo ao diálogo, sobre uma noção totalmente distinta da relação entre argumentação e demonstração apresentada pelo *Tratado*. Dessa maneira, a demonstração apresenta-se ancorada nos processos

argumentativos, havendo um rompimento somente quando se apresenta uma decisão.

Como nós observamos, a ebulição em torno dos estudos da argumentação tem seu início em um período histórico-ideológico bastante pertinente na segunda metade do século XX. Esse período é marcado pela guerra fria e a argumentação é reabilitada como uma indispensável forma de refletir sobre a racionalidade. Ao longo desse percurso de reabilitação, houve vários estudos e diferentes teorias que fizeram parte desse processo, recolocando a argumentação nas ciências humanas. Dentre as teorias que inscrevem a argumentação para além da língua, é possível colocar que a argumentação se planifica em toda situação em que são postas mais de uma alternativa para solucionar determinadas questões ou divergências de pontos de vista.

Em entrevista à revista *Entremeios*, Plantin (2011a, p. 5) coloca que o Modelo Dialogal que ele propõe se interliga à retórica argumentativa, uma vez que não se diferencia ou se mede o grau em que o argumentativo (*inventio-dispositio*) se apresente sem retórica (*elocutio-actio*). O autor pontua que certamente a retórica da qual ele fala não é a que se conduz pela eloquência, em que se toma a palavra para subjugar e persuadir. Mas trata-se de considerar encaminhamentos “[...] contra-discursivos permitindo-lhes de se proteger um pouco desse discurso de influência”. Dessa forma, o autor pontua que um discurso racional é em primeira instância um discurso que compõe um sentido que pode ser compreendido por seus interlocutores, ou seja, um discurso que se explana com sensatez. Afirma ainda que “[...] Não há uma racionalidade, mas racionalidades: argumentativa, narrativa, descritiva, etc.” descrevendo algumas características que as envolvem.

Tais características explanadas pelo autor partem de vários pontos determinantes. O primeiro deles é que a racionalidade argumentativa é colocada como adequação de uma norma a uma finalidade, dependendo dos domínios, e, dessa forma, é necessário associar às práticas reconhecidas em uma *episteme* ou forma de pensar de uma dada época. Ainda cabe mencionar que a racionalidade argumentativa também é crítica, assim, um discurso é racional se ele é criticável. Seu nível de racionalidade aumenta à medida que igualmente se amplia o confronto de perspectiva ao qual ele se submete e diante do qual ele se mantém.

Outro ponto que o autor enfatiza sobre a racionalidade é seu invólucro democrático. Coloca, dessa maneira, que a racionalidade democrática é um modo de

encaminhamento próprio de organizações sociais que se desenvolve a partir do livre exame e espaço para a convivência de posições distintas, dando, assim, lugar para posicionamentos em que a situação argumentativa se estabelece enquanto estrutura de troca, a qual está inter-relacionada ao desenvolvimento efetivo das iniciativas discursivas composta por alternância de turnos e oposição de discursos.

Em seu livro *A argumentação*, Plantin (2008 [2005], p.106) pontua que seu modelo pretende dar uma abertura para pensar a relação entre argumentação e demonstração. Diferentemente do tratamento dado pelo *Tratado da argumentação*, discutido anteriormente, que coloca a argumentação e a demonstração como produtos finitos, a perspectiva dialogal propõe distinguir a demonstração como produto, isto é, a demonstração monológica, proposta nos manuais de lógica formal, e a demonstração como processo, tal como é desenvolvida de forma empírica, dando espaço ao diálogo.

Insistindo no papel dos processos argumentativos na construção da demonstração, o autor se ampara na “política” semelhante a de Quine (1973, p. 20-21, apud PLANTIN, 2008 [2005], p. 107), para encaminhar sua discussão sobre o assunto:

“Essa política é inspirada pelo desejo de trabalhar diretamente com a linguagem usual até ao momento em que existe um ganho significativo em a abandonar” (1973, 20-21). *Mutatis mutandis*, diremos que a demonstração está ancorada nos processos argumentativos e que deles se separa assim que encontramos um ganho decisivo (PLANTIN, 2008 [2005], p.107).

Para o autor, a argumentação é um processo substancialmente dialógico, e a demonstração é monologal quanto ao seu produto e dialogal no seu processo. Para tanto, é necessário posicionar o diálogo como critério da atividade argumentativa. A partir desses propósitos, a argumentação é vista no primeiro instante da elaboração da demonstração e assim comportaria dizer que há uma construção argumentativa da demonstração intervindo, dessa maneira, em variados níveis de definição de objetos, regras e processos. Nesse sentido, considera-se as impressões do contexto, a intervenção própria de determinadas comunidades, a linguagem, a qual não pode ser reduzida ao uso formal e calculador, ou seja, leva-se em conta a evolução dos suportes que formam o raciocínio.

Nesse seguimento, Grácio (2013b, p. 61-66), inspirado nos estudos de Plantin (2008 [2005]), em seu livro *Vocabulário crítico de Argumentação*, que cumpre a finalidade de dirimir questões sobre o campo argumentativo, coloca que, dentre as questões que podem ser levantadas sobre essas duas formas de pensar, está a visão de continuidade. Segundo esse autor, o entendimento encaminhado a partir dessa visão é bastante profícuo visto que dá oportunidade de observar como se procede o caminho de uma lógica da exatidão para uma lógica do preferível. A relevância também se dá pela abertura de poder compreender os processos argumentativos como constitutivos dos estudos da ciência, bem como a compreensão da forma de raciocinar a partir das considerações axiológicas dos processos deliberativos.

Em outro estudo, intitulado *Retórica e objetividade*, Grácio (2014), dentre os conceitos que se propõe a tratar sobre os encaminhamentos retóricos, assinala que:

Podemos, por conseguinte, dizer que a demonstração é uma argumentação “dentro da caixa” mas elaborada comunitariamente e em diálogo entre os participantes no interior de quadros específicos regidos por uma ordem disciplinar e que a argumentação “fora da caixa” corresponde não à aplicação de regras, mas à discussão das próprias regras, à tentativa de definir e impor critérios, prevalecendo o raciocínio axiológico sobre os procedimentos resolutivos. (GRÁCIO, 2014, p.182)

Esse autor ainda pontua que essa questão é importante no ensino por permitir discutir o conhecimento como fator resultante de um processo de interação e não declaradamente verticalizado e instituído como um polo desvinculado das relações contextuais que dão significação aos suportes utilizados no raciocínio. Permitindo, assim, a compreensão de que mesmo quando determinada definição é colocada os suportes semióticos que as envolvem estão presentes em seu processo, colocando a atividade argumentativa no centro da discussão.

Interessados em explorar tal situação em que a argumentação é desenvolvida, assumimos, nesse trabalho, a perspectiva dialogal apresentada por Plantin (2008 [2005]), em que os discursos desempenham um papel essencial na estruturação das pessoas enquanto argumentadores. Isso significa que não se pode confundir a oposição de discursos entre actantes e a divergência, que casualmente ocorre entre pessoas. A situação argumentativa, tal como o modelo dialogal a define, só é conflitual quando os argumentadores se identificam com os papéis argumentativos. Dessa forma, o conflito de posições nesse modelo marca a argumentação não com a

finalidade de dar respostas que saturam as questões, o que colocaria fim na situação argumentativa, mas, sob o signo problematológico, coloca sempre a abertura de posicionamentos em oposição, isto é, o caráter ambíguo do que é posto em debate.

Esclarecendo um pouco mais, segundo Plantin (2011, p. 3) para compreender os princípios essenciais de seu modelo de argumentação é pertinente considerar que uma situação argumentativa é produzida por uma contradição ratificada (tematizada), materializada em uma questão argumentativa e que tal questão possui um caráter ambíguo, isto é, admite respostas semelhantemente sensatas, mas antagônicas. Os sujeitos envolvidos na situação desenvolvem e confrontam suas respostas divergentes a essa questão com a finalidade de resolver ou de aprofundar seus desacordos. Desse modo, a situação argumentativa tem uma natureza tripolar, em que o argumentar é uma dinâmica configurada pela proposição (proponente), oposição (oponente) e dúvida (terceiro).

Inscrevendo-nos nesse modelo, a presença do confronto de posições tornou-se fundamental para o trabalho na instituição escolar, uma vez que o próprio entendimento sobre o desenvolvimento da argumentação se confunde, muitas vezes, com a apresentação apenas do díptico argumentativo por parte dos alunos. Soma-se a essa problemática a imprecisão quanto às práticas didatizadas que podem corroborar o desenvolvimento das capacidades argumentativas.

Essa discussão se justifica por entender, conforme Azevedo (2016), que as capacidades argumentativas têm possibilidade de desenvolver-se e evoluir a partir das interações com as circunstâncias em que se encontram e, portanto, seu desenvolvimento necessita da articulação entre um conjunto de habilidades e de saberes à dinâmica sociointeracional. Assim, antes de prosseguir, nos impomos a discorrer sobre os dois conceitos (argumentação e argumentatividade) e compreender suas diferenças.

2.2 A argumentatividade: um aspecto constitutivo da argumentação

Nosso interesse em trazer as definições que por vezes são concebidas como sinônimas, é colocar em discussão alguns equívocos quanto ao ensino da argumentação. Assim, apresentar os aspectos da argumentação e argumentatividade consiste em possibilitar o entendimento sobre os limites que compreende cada conceito. Tal discussão não se apresenta para facultar grau de importância ou sobrepor um em relação ao outro, mas para buscar elucidar questões que possibilitem uma reflexão em torno do planejamento para seus respectivos trabalhos.

Para Grácio (2011, p.119), estudos como os de Anscombe e Ducrot (1994 [1983]), o qual considera que toda a enunciação é argumentativa na medida em que orienta para um determinado fim, postos ao lado de teorias como as de Amossy (2018), que considera que a argumentação está a priori no discurso possuindo uma visada ou uma dimensão argumentativa porque possui uma carga de influência, faz com que surja um problema. A questão se encontra no assentamento da argumentatividade no próprio terreno do discurso e isso acaba por não especificar as duas noções (argumentação e argumentatividade). Portanto, suas interpretações, muitas vezes, podem suscitar em concebê-las como expressões sinônimas, fazendo:

[...] enfermar daquilo que poderemos designar como uma visão panargumentativa, cujo principal problema consiste em não concederem um lugar à questão crítica da avaliação das argumentações que é, contudo, essencial para perceber a própria dinâmica argumentativa (GRÁCIO, 2011, p. 119).

Nessa perspectiva, focalizando em seus estudos a tensão e considerando a adequação descritiva da argumentação, o autor pontua que a argumentatividade deve ser tomada como algo “inerente ao uso da língua”², se estabelecendo na comunicação, ou seja, no plano do discurso. Assim, tal noção é tomada pelo nível da força do raciocínio, do poder de orientação inerente à enunciação linguística e dos processos de influência discursiva. Em contrapartida, a argumentação se apresenta no plano da interação entre discursos. Esses dois segmentos são discutidos pelo autor, ao que aponta suas confluências e distinções.

² A Teoria da Argumentação na Língua (AnL), criada inicialmente por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe, coloca que a argumentação está inscrita no próprio sistema linguístico.

Para tanto, o pesquisador observa o desenvolvimento da argumentatividade através do que ele apresenta como três níveis de forças principais, as quais se apresentam constitutivamente. Assim, primeiramente, a destaca:

1. Como uma força projetiva inerente ao uso da língua (e neste caso estamos a focalizar quer a utilização das palavras na sua relação com os topoi, quer os enunciados e o seu encadeamento através de conectores), sendo que aqui a tónica é posta nos mecanismos de orientação enunciativa (GRÁCIO, 2011, p. 119).

Em filiação ao discutido por Anscombe e Ducrot (1994 [1983]), essa primeira força considera os elementos presentes nas palavras como caracterizadores do valor argumentativo. Nesse sentido, esses elementos possuem certo grau de argumentatividade em razão de seu encadeamento, viabilizando uma orientação na comunicação. Isso pode ser mensurado na utilização das palavras, na sua relação com os topoi, nos enunciados e no seu encadeamento por meio de conectores, na maneira de raciocinar formas, idealizar respostas que necessitam ser justificadas através dos elementos argumentativos, como operadores ou estrutura sintática comportada em uma iniciativa discursiva.

Nessa teoria, encontra-se a postulação de que os elementos utilizados para o encadeamento dos enunciados possuem uma força argumentativa (“logo, portanto, mas, todavia”), discutindo, assim, o papel dos conectores e sua relação com o enunciado. Estes elementos são descritos como conectores com um valor importante por possuir caráter determinante para encaminhar o discurso, isto é, apresenta *deduções lógicas ou empíricas*, como se pode ver no exemplo: “Fumar relaxa, mas faz tossir podendo também levar ao câncer”. Com isso, segundo os autores, aplica-se uma regra: fumar faz mal à saúde. Assim, a forma como é descrita linguisticamente, bem como o operador argumentativo, “mas”, salvaguarda a afirmativa dessa teoria que é a argumentação na língua. Tal apontamento faz com que esses conectores extrapolem a perspectiva puramente informativa e se situem de forma ampliada no espaço argumentativo.

Nesse seguimento, Grácio (2011) apresenta outro aspecto da argumentatividade, a qual pode ser analisada:

2. Como uma força configurativa inerente ao discurso (e neste sentido estamos a focalizar a ação sobre outrem através das tematizações, vidências, ideias ou imagens esquematizadas no modo de produzir o discurso, configuradoras de posicionamentos e produtoras de influência sobre aqueles a quem são dirigidas), sendo que aqui a tônica é posta nos mecanismos de influência discursiva que preparam a recepção do discurso em termos de interpretação. (GRÁCIO, 2011, p. 119)

Com a tônica colocada sobre os mecanismos de influência, essa segunda força permite perceber também em jogo no plano do discurso, a forma como é tematizada uma questão. Ela fica bem marcada quando se observa a dissociação de ideias apresentadas, ou seja, nos meios de utilização dos argumentos dispostos para desenhar um conjunto de imagens ou um conjunto de discursos configuradores dos posicionamentos. Assim, tematizar, mais do que apresentar proposições, é configurar um assunto através das questões selecionadas, dos dados apresentados, e ainda, apresentar o grau de importância de determinada perspectiva.

Segundo Grácio (2011), a orientação discursiva e comunicativa na abordagem da argumentação é vista na lógica natural proposta por Jean-Blaise Grize que considera as operações argumentativas como inerentes aos procedimentos discursivos que estão na origem daquilo que designa como “esquematizações”. Dessa forma, “[...] a linguagem natural aparece assim associado à “omnipresença do argumentativo [...]”, quando afirma que “comunicar as suas ideias a alguém é sempre, pouco ou muito, argumentar” (GRIZE, 1997, p. 9 apud GRÁCIO, 2011, p.118-119). Uma esquematização é a maneira de fazer ver solicitando um modelo mental por parte de quem produz e um sentido por aquele a quem é dirigida a comunicação.

Nesses moldes, toda a esquematização requer uma descrição que, a partir das possibilidades da linguagem, permite ao locutor se servir dos seus recursos para colocar algo visível. A esse entendimento, quem toma a palavra assume a função de desenhar e produzir imagens por esquemas para dar a ver algo, ocasionando determinadas perspectivas sobre o outro. Ou seja, por meio de aspectos do que é selecionado em um discurso concomitantemente ocorrerá posicionamentos de determinados sentidos influenciando a quem o discurso se dirige.

Avançando nessa discussão, assinala o terceiro ponto que constitui a argumentatividade:

3. Como uma força conclusiva ou ilativa que corresponde a processos de raciocínio postos em ação no discurso (tipos e esquemas de raciocínio), sendo que aqui a tônica é posta nos mecanismos de inferência. (GRÁCIO, 2011, p. 119)

Aqui, coloca-se a tônica sobre os mecanismos de inferência, organizados através de temas em que se é levado a concluir uma questão. Assim, o raciocínio é organizado por um polo inferencial entre premissas e conclusão e a partir do qual se articula o sentido. Sobre o processo de raciocínio, Grácio (2013b, p.107-108) explica que “independentemente do contexto em que ocorre e do tipo de raciocínio que se trate (indutivo, dedutivo, abdutivo, etc.), a perspectiva lógica foca-se essencialmente na validade e na força da inferência”. Assim, inferir é absorver uma resolução, por meio da lógica, fundamentado na compreensão de outras referências. Dessa forma, a consideração da argumentação relacionada ao raciocínio, parte de sua correspondência de um tratamento lógico, dando enfoque na força de inferência, porque um raciocínio implica uma atividade de ilação que atua entre premissa e conclusão. Nas palavras de Grácio:

De um ponto de vista lógico a linguagem natural em que um raciocínio é formulado deve ser reconduzido a uma expressão proposicional que permita distinguir o que ocupa o lugar de premissas e o que ocupa o lugar de conclusão. A abordagem lógica implica assim a uma conversão proposicional da linguagem de forma a avaliar a inferência em termos da estrutura do raciocínio. (GRÁCIO, 2013b, p.107)

Contudo, segundo o autor, ao passo que na perspectiva formal o raciocínio pode ser analisado a partir da inferência, quando se trata de uma abordagem informal, a análise dos raciocínios tem por base critérios que perpassam a aceitabilidade da conclusão, considerando a pertinência das premissas. Para esse autor, “O ponto de convergência da análise lógica dos raciocínios com a argumentação dá-se pela introdução da dimensão crítica que abre o raciocínio a um processo de avaliação” (GRÁCIO, 2013b, p.107). Ou seja, acima dos aspectos formais da inferência, pode ser colocado em discussão os elementos dispostos nas premissas e o que funciona como regra de passagem de tais premissas para a conclusão.

Enfatizamos que o mecanismo inferencial, que cabe à força ilativa ou conclusiva, é uma questão que demanda outros estudos e que pode ser aprofundada em um trabalho posterior.

Em síntese, a argumentatividade deve ser tomada como algo “inerente ao uso da língua”, se estabelecendo na comunicação, isto é, no plano do discurso. Tal noção é tomada pelo nível da força do raciocínio, do poder de orientação inerente à enunciação linguística e dos processos de influência discursiva, que na análise pode ser vista, ainda que no âmbito da identificação, através dos meios de utilização dos argumentos dispostos para desenhar um conjunto de imagens ou um conjunto de discursos configuradores dos posicionamentos. Assim, é possível, por meio da atividade, apresentar as proposições, configurar o assunto através das questões selecionadas dos dados apresentados, e ainda, apresentar o grau de importância de determinada perspectiva.

É válido ressaltar que embora tenhamos tratado de forma separada, essas forças compõem o plano do discurso constitutivamente. Esse trabalho é muito importante, mas, segundo o autor, é um encaminhamento apenas analítico e não estabelece um panorama da argumentação sob o princípio do confronto (GRÁCIO, 2011). Nesse sentido, é que a argumentação, tal como a pretendemos encaminhar, não pode se encerrar como um conceito análogo à argumentatividade, em que os argumentos são dispostos nos mecanismos de orientação, de influência ou de inferência, mas na interação:

[...] que tem na sua base uma situação argumentativa caracterizada pelos seguintes aspectos: a) A existência de uma oposição entre discursos (ou seja, em que é requerida a presença de um discurso e de um contradiscurso numa situação de interação entre, pelo menos, dois argumentadores). b) A alternância de turnos de palavra polarizados num assunto em questão e tendo em conta as intervenções dos participantes. c) Uma possível progressão para além do díptico argumentativo inicial e em que é visível a interdependência discursiva, ou seja, em que de algum modo o discurso de cada um é retomado e incorporado no discurso do outro. (GRÁCIO 2016, p. 31-32)

Essa abordagem nos permite afirmar sobre a importância da compreensão dessas distintas noções em qualquer material que se disponha a tratar sobre o campo argumentativo. Apresentamos uma distinção que se tornou fundamental para nós, que pensamos o ensino, e, destarte, entendemos que não existe discurso sem ponto de vista, interpretação e argumentatividade. Mas a argumentação requer uma situação em que os posicionamentos apresentados nesse discurso se deparem com um

contradiscurso e, disso, emerja uma dinâmica interacional, suscetível de progressão, polarizada em torno de uma questão.

A argumentatividade se apresenta como um trabalho válido para viabilizar uma maior acuição na leitura e análise de textos. Contudo, conforme nos orienta Grácio (2011; 2016), isso se apresenta limitado para desenvolver o ensino de argumentação, o qual se associa a uma orientação prática, ou seja, como interação entre pares que tematizam as suas dissensões em relação a um assunto em questão. Isso nos impulsiona a colocar em pauta a discussão sobre a dinâmica que caracteriza uma situação argumentativa.

2.3 A situação argumentativa e seus fatores constitutivos

Preocupado com a argumentação na comunicação, Breton (2003 [1996]) diz que, na informação, se põem em cena o emissor, o receptor e a mensagem, ao passo que é válido considerar a natureza distinta em relação à formação de opinião em que é preciso “refletir sobre um esquema de comunicação *ad hoc*, no caso da argumentação” (p. 28), ou seja, é preciso considerar a argumentação como uma situação de comunicação específica. É o que afirma esse mesmo autor em seu artigo *Como convencer? Da comunicação argumentativa à manipulação*, publicado em 2012, ao dizer que a argumentação está condicionada a um plano situacional de comunicação, da seguinte maneira:

Os campos de aplicação da argumentação são imensos, tanto na vida privada quanto na vida pública ou profissional. A maior parte dos grandes debates da sociedade vale-se, recorrentemente, desses campos. Dos debates cujo ardor se viu provisoriamente diminuído, como aquele sobre o aborto, aos debates “aquecidos”, como aquele sobre a eutanásia ou sobre a legalização das drogas constituem uma atividade argumentativa que atravessa as sociedades democráticas modernas. Esses debates possuem seus lugares de predileção: as discussões entre amigos ou familiares, a cafeteria, as páginas especializadas que lhes são dedicadas nos jornais (como “debates” e as cartas de leitores, por exemplo), bem como nos pequenos e grandes programas de televisão em que são tratadas as questões da sociedade (BRETON, 2012, p. 118).

Uma vez ponderada a natureza comunicativa da situação argumentativa, podemos detalhar um pouco mais os fatores que a caracterizam. Segundo Plantin (2008 [2005], p. 64), é na divergência de pontos de vista que se assenta uma situação argumentativa, em que se pode ler: “a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma questão”. Com base nesse autor, que propõe um modelo dialogal para o desenvolvimento da argumentação, podemos entender que é inviável conceber a argumentação apenas em sua dimensão lógica, sendo necessário repensar a atividade argumentativa de um modo ampliado, considerando-a em um contexto “no qual a enunciação está situada contra o pano de fundo do diálogo” (PLANTIN, 2008 [2005], p. 63). Nesse sentido, para esse autor, a argumentação não pode ser considerada apenas enquanto técnica de persuasão, mas enquanto atividade

planificada na enunciação, mais especificamente, em situações de interação articulada por diálogo entre sujeitos.

Conforme Plantin, é importante destacar que essa tradição dos modelos dialogais foi inicialmente desenvolvida por Hamblin (1970), os quais eram apresentados tendo por perspectiva a lógica do diálogo. Salvaguardando essa mesma perspectiva, Plantin (2008 [2005]) discorre sobre esse diálogo desenvolvendo um dos aspectos fundamentais da argumentação que é a análise da articulação de dois discursos divergentes. Vejamos:

A abordagem dialogal visa levar em consideração a insatisfação decorrente dos modelos puramente monológicos da argumentação que surgiu pelo menos desde 1980. Na argumentação, há irredutivelmente o enunciativo e o interacional [...] Trata-se, então, de articular um conjunto de noções que permitam levar em conta esse aspecto biface da atividade argumentativa (PLANTIN, 2008 [2005], p. 65).

Nesse contexto teórico, a argumentação se caracteriza como atividade interativa e não monológica. Explicando um pouco melhor sobre a diferença desses dois termos, a abordagem argumentativa dialógica em viés monolocal cria uma situação específica de um contradiscurso internalizado. A análise parte, dessa forma, do resgate de tal contradiscurso por meio dos elementos dispostos. No que diz respeito ao aspecto metodológico, no modelo dialogal, o objeto de estudo não é um discurso, mas uma formação discursiva apresentada por determinada questão. Assim, um *corpus* restrito a abordagem argumentativa monológica-monológica é um dado inconcluso, uma vez que os discursos argumentativos são antagonistas.

Considerando essa perspectiva, Plantin (2018, p.247- 248), coloca que é importante “buscar o contradiscurso longe o suficiente fora do discurso, mas privar-se do contradiscurso autêntico é privar-se de uma ajuda, pois cada um dos discursos em oposição constitui um analisador do outro”, ou seja, é marcada, nesse modelo, a análise das dissidências e antagonismos. Segue-se, então, que o trabalho das situações argumentativas não compreende o estudo de um discurso monológica-monológico, mas de um *corpus* composto por uma questão argumentativa. Segundo o autor, cabe, nesse sentido, “falar de uma abordagem de “Questão → RespostaS” (“Q → RS”), o “s” maiúsculo marca uma pluralidade das respostas. A flecha não marca uma implicação, mas uma relação linguageira de engendramento”.

Isso significa, em nossa pesquisa, tornar as questões possíveis de serem postas em debate. Refletir sobre práticas como ouvir o outro, assimilar o que se disse integrando as questões apresentadas ao seu próprio discurso e colocar em suspensão as certezas, pode colocar o ensino de argumentação em um lugar que não se reduz a análise do plano argumentativo. A requisição sobre dois discursos em divergência e uma situação de conflito discursivo em que se desenvolve respostas opostas a uma mesma questão, implica pensar a argumentação enquanto interação e o desenvolvimento de uma dimensão avaliativa crítica dos discursos apresentados. E, no que diz respeito à noção de situação argumentativa, esta se apresenta à medida que existem, ao menos, dois posicionamentos distintos a uma mesma questão argumentativa que podem ser assumidos por distintos papéis actanciais da argumentação, a saber, Proponente, Oponente e Terceiro, os quais podem ser alternados e distintamente assumidos por quaisquer dos atores sociais da comunicação envolvidos numa situação argumentativa, ou seja, os papéis da argumentação não são fixos.

Ademais, a situação argumentativa também se caracteriza por sua natureza dilemática, pois “o conflito é a razão de ser dessas interações e condiciona seu desenrolar” (PLANTIN, 2008 [2005] p. 68), de modo que:

Uma situação linguística [de linguagem] dada começa assim a se tornar argumentativa quando nela se manifesta uma oposição de discurso[s]. Dois monólogos justapostos, contraditórios, que não fazem alusões um ao outro, constituem um díptico argumentativo. É, sem dúvida, a forma argumentativa de base: cada um repete a própria posição. A comunicação é plenamente argumentativa quando essa diferença é problematizada em uma Pergunta [Questão] e quando são nitidamente distinguidos os três papéis: Proponente, Oponente e Terceiro (PLANTIN, 2008 [2005], p. 76).

Nesse modelo dialogal tripolar da argumentação, encontram-se proposição, oposição e julgamento terceiro, três atos argumentativos associados a três papéis actanciais, os quais, mais do que uma ação de indivíduos empíricos, devem ser considerados em termos práticos e operacionais. Indicam papéis desenvolvidos e qualquer um deles pode ser cumprido por qualquer ator social envolvido numa situação de argumentação. É importante ressaltar que não se deve confundir a oposição de discursos entre atuantes e os conflitos entre pessoas, uma vez que a situação argumentativa só é conflitual quando os interlocutores se identificam com os

papéis argumentativos. Para Plantin (2008 [2005], p. 78), o Terceiro deve ser considerado como elemento chave da troca argumentativa, pois, no limite, “o Terceiro vai dar na figura do cético radical, que não exclui absolutamente nenhuma visão das coisas”. Por essa razão, a situação argumentativa se caracteriza como uma situação de interação entre discurso do Proponente e contradiscurso do Oponente, mediada por um discurso Terceiro, constituindo-se numa situação que obedece a uma forma tripolar.

O modelo dialogal de Plantin (2008 [2005]) pressupõe uma situação em que os posicionamentos são organizados por discursos que encontram um contra- discurso e fazem emergir uma dinâmica interacional, possível de progressão, orientada em torno de uma questão. Estes elementos são essenciais para perceber as atribuições axiológicas sobre os argumentos, visando à assunção dos papéis actanciais argumentativos.

Inspirado nos trabalhos de Plantin, Grácio (2016) pondera, por sua vez, que a situação argumentativa não se limita à ideia de oposição de discursos, pois se estabelece aí uma relação de interdependência discursiva que se planifica por meio de uma troca de turnos que faz a argumentação progredir para além do díptico argumentativo inicial (GRÁCIO, 2016, p. 31-32).

Para Grácio, outro aspecto que essencialmente caracteriza uma situação argumentativa diz respeito ao fato de os interlocutores reconhecerem que estão não apenas em uma situação interacional meramente conversacional, mas sim em uma situação interacional especificamente argumentativa. Portanto, é desse modo que Grácio coloca a situação argumentativa em uma posição central na perspectiva interacional da argumentação:

[...] o ponto de partida, desta concepção, repito, *o ponto de partida* não é a análise dos mecanismos linguísticos ou discursivos (que não serão todavia descurados, remetendo para um plano mais micro), nem a análise de raciocínios lógicos, ou de formas de esquematizar as ideias, mas sim a noção de *situação argumentativa* enquanto episódio de interação social no qual as pessoas assumem um comportamento específico, ou seja, se veem como argumentadores (GRÁCIO, 2016, p. 20).

Em suma, é no quadro de uma situação de interlocução, de comunicação, que a argumentação encontra sua dimensão interacional e que o processo argumentativo encontra terreno para se desenvolver. No enfoque interacional, a argumentação “é a

disciplina crítica de leitura e interação entre as perspectivas inerentes à discursividade e cuja divergência os argumentadores tematizam em torno do assunto em questão” (GRÁCIO, 2016, p. 52).

Nesse entrever, para o autor em questão é possível, através desse enfoque interacional, distinguir entre a ordem argumentativa e não argumentativa de uso da linguagem. Tal uso argumentativo permite também perceber que podemos fazer um discurso argumentado sem estarmos, necessariamente, interessados em fazer parte de uma argumentação, o que, a título de exemplo, é próprio do ato de linguagem persuasivo. É dessa forma que a situação argumentativa pressupõe uma conjuntura dialética, em que possibilita pensar a existência de interação, ao menos, de dois participantes, pois uma argumentação pressupõe uma situação de oposição discursiva, ou seja, a relação com a pergunta em questão e a dinâmica conflitual. Ainda para esse autor, na base deste modelo dialogal e interacional se apresenta um díptico argumentativo e a possível margem para progressão.

Além de caracterizar a noção de situação argumentativa, é preciso considerar que o modelo dialogal da argumentação, inscrito na perspectiva interacional da argumentação, procura encaminhar uma redefinição da natureza da argumentação para além da égide da persuasão e do consenso. Desse modo, Plantin (2018) propõe:

[...] uma redefinição não psicológica da persuasão, acompanhada de uma visão da argumentação não mais como operadora da persuasão ou do consenso, mas como método de gestão das diferenças de opiniões e de representações (PLANTIN, 2018, p.245).

Segundo Plantin (2018), a perspectiva dialogal da argumentação possibilita conduzir as disputas de pontos de vista como uma ação colaborativa por meio da coconstrução das conclusões, por exemplo. Parece-nos que essa visão da argumentação pode impactar positivamente seu ensino na escola, pois pode favorecer o cultivo de uma atitude solidária das diferenças no espaço escolar, promover a prática da escuta do outro e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da capacidade de ouvir uma opinião divergente para então decidir pelo consenso ou mesmo pelo consenso sobre o dissenso de maneira razoável. A esse encaminhar, o que está no cerne da proposta dessa perspectiva de argumentação não é conseguir ser persuasivo, mas saber gerir as diferenças. Nas palavras de Plantin, podemos entender que:

[...] é possível aventar a hipótese de que a coexistência de opiniões contraditórias representa, pelo contrário, o estado normal, não patológico nem transitório, quer seja no domínio político, quer seja no domínio das ideias. A democracia não vive da eliminação das diferenças e o voto não elimina a minoria: as coisas são um pouco mais complexas (PLANTIN, 2018, p. 266).

Nessa perspectiva, a compreensão da situação argumentativa como uma dinâmica de oposição discursiva e a avaliação de argumentos, marcados em seu desenvolvimento, coloca, entre outras questões, a importância de se discutir a capacidade argumentativa para interagir criticamente com o discurso que se apresenta para, de modo transversal, se construir um contradiscurso.

2.4 A noção de capacidade argumentativa

Outro fator importante para o planejamento de aulas e projetos de ensino de argumentação está na compreensão sobre como se desenvolve as capacidades argumentativas. Essa abordagem é importante porque diz respeito às questões didáticas da argumentação, bem como os aportes teóricos da argumentação e ensino, possibilitando compreender quais aspectos da didatização são embasados nas atividades para favorecer, assim, o desenvolvimento das capacidades argumentativas.

Na tentativa de compreender dificuldades encontradas na produção da argumentação, alguns estudos como o de Leitão (2011), têm enfatizado os aspectos cognitivos, metacognitivos envolvidos e as ações propriamente argumentativas, considerando o contexto de reflexão, a construção do conhecimento e o pensamento crítico, como questões imprescindíveis para colocar em evidência a perspectiva crítica dos objetos tratados na escola. Dessa maneira:

[...] a ênfase nas necessárias transformações qualitativas de suas competências argumentativas precoces desafia professores e educadores ao planejamento de ambientes educacionais que, de fato, possibilitem o desenvolvimento de competências argumentativas - sem as quais não se podem formar indivíduos críticos (LEITÃO, 2011, p. 15)

As questões que mobilizam o interesse desse estudo citado vão ao encontro dos conceitos mobilizados nesta dissertação, uma vez que também entendemos que a perspectiva crítica deve estar presente, em situações de conflito de opiniões e em momentos de estabelecimento de pontos de vista antagônicos. Entretanto, para dar destaque a abordagem interacional pontuada na subseção anterior, e ao desenvolvimento da argumentação voltado à prática de linguagem, optamos por considerar um quadro referencial composto por perspectivas epistemológicas de linguagem que visam explicar o evento linguístico enquanto atividade social, enfatizando as situações concretas para o desenvolvimento dos processos argumentativos.

Nesse sentido, Azevedo (2013, p. 40), ao fazer uma abordagem sobre o desenvolvimento de competências e das capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião, pontua que “as capacidades de linguagem estão

estritamente ligadas às atividades humanas, isto é, às estruturas materiais e simbólicas que se orientam de acordo com determinadas finalidades”. Destarte, as capacidades argumentativas podem ser desenvolvidas através da reflexão e da crítica a partir de diferentes situações da linguagem.

A noção de capacidade argumentativa, por essa razão, não se reduz à ordem do cognitivo, apresentando-se como uma concepção de capacidade sócio-cultural-cognitiva. Inscrevendo-se em uma perspectiva dialógica e histórico-cultural, a autora afirma que a capacidade argumentativa se desenvolve mediante o processo de negociação e de sustentação:

Na negociação, ocorre o jogo entre perspectivas contrárias, revelando as vozes que constituem o fenômeno dialógico; a revisão e até a transformação de concepções individuais e o exercício da autorregulação do pensamento. Concomitantemente, a sustentação – entendida como atividade social que se realiza por meio da justificativa de pontos de vista – mobiliza operações específicas de raciocínio, acontece em uma sequência das fases teóricas e empiricamente distinguíveis, estimula respostas às possíveis críticas e solicita a previsão de perspectivas alternativas aos posicionamentos apresentados (AZEVEDO, 2013, p. 43-44).

Em outro estudo realizado em 2016, o qual tratou sobre capacidades argumentativas de professores e estudantes, a autora apresenta o desenvolvimento das capacidades argumentativas considerando a sua exterioridade. No curso desse estudo, ela mobiliza e relaciona vários campos, como a Nova Retórica; os estudos de Foucault para trazer os encaminhamentos discursivos; Vygotsky para tratar a constituição psicológica a partir do contexto histórico-cultural e Meirieu para pontuar sobre os modos de organização da aprendizagem. É através dessa associação que afirma se planificar o desenvolvimento dos sujeitos em suas capacidades de linguagem, as quais, por sua vez, estão imbricadas às capacidades argumentativas.

Diante disso, observamos que os estudos da linguagem estão imbricados em um processo interacionista que perfazem o seu deslindamento de uma forma viva, histórica e concreta, pertinente para discutir propostas para o ensino de argumentação. Dessa forma, é possível inferir que é importante inscrever o ensino da argumentação em um processo em que as capacidades do argumentar sejam criticamente desenvolvidas nas diversas situações interativas. No curso do texto, Azevedo (2016) afirma que a capacidade argumentativa deve ser definida a partir de

três características que integram as áreas filosófica, psicológica e educacional, quais sejam:

[...] uma condição humana (atividade cognitiva) que inter-relaciona a linguagem verbal e a reflexão sobre os objetos do mundo (construção mental) [...] uma expressão discursiva que se apoia sobre um já-dito – mas que representa um acontecimento particular, marcado historicamente e pelas relações de poder estabelecidas socialmente – e que se alinha às regras que estabelecem as condições para sua manifestação e compreensão; uma ação de linguagem que remete a uma oposição discursiva e gera interdependência entre os sujeitos não apenas pela alternância de turnos, mas sobretudo pela polarização de posições enunciativas, o que necessariamente decorre das relações de poder (AZEVEDO, 2016, p. 175).

Essas três características inter-relacionadas assinalam a complexidade da noção de capacidade argumentativa, pois mobilizam as dimensões sóciocognitiva, discursiva e a pragmática. Essa complexidade apresenta uma exigência sobre os materiais utilizados para o planejamento desse ensino. Nesse sentido, o modo de interação presente nos materiais apresenta-se como um dos pontos principais para o desenvolvimento das capacidades argumentativas fundamentais, a saber: negociar e sustentar um ponto de vista.

Segundo Piris (no prelo), o qual se inscreve nos aportes teóricos do desenvolvimento das capacidades argumentativas apresentadas por Azevedo (2013; 2016; 2019), para pontuar os desafios encontrados para o ensino da argumentação, é pertinente, além da escolha da concepção teórica fundamentada nas práticas de linguagem, compreender também o lugar das capacidades argumentativas, uma vez que tal compreensão possibilita a identificação do desenvolvimento da aprendizagem dos/as estudantes e, dessa forma, amplia as possibilidades de planejamento de ensino. De acordo com este autor:

A vivência de educandas e educandos em distintas, diversas e recorrentes situações argumentativas é o que lhes proporciona a integração a um dado modelo cultural de argumentação, ao mesmo tempo que as(os) constitui enquanto sujeitos que se mostram capazes de participar dessas práticas argumentativas partilhadas e reconhecidas sócio-historicamente (PIRIS, no prelo).

Com base nessa discussão, se percebe que é na intersecção das atividades discursiva, social, cognitiva e pragmática que se podem favorecer o desenvolvimento

das capacidades, o que coloca esse objeto em um lugar distinto de outros modos de discurso. Segundo Piris (no prelo), essas dimensões tornam-se pontos de exigência por mobilizar campos divergentes para o modo operacional da argumentação. Sobre esses campos, o autor pontua a necessidade de serem trabalhados nos processos formativos da docência, porque tais campos marcam “a necessidade de pesquisar as inúmeras temáticas que se deixam vislumbrar, a partir da associação entre as dimensões sociocognitiva, discursiva e pragmática das capacidades argumentativas” (PIRIS, no prelo).

Esses campos que configuram o desenvolvimento das capacidades ao preconizar a natureza da interação argumentativa parecem encontrar, nas práticas sociais de linguagem, terreno bastante fecundo para o exercício da atividade argumentativa, desde que as práticas pedagógicas observem que:

Quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, o eixo do planejamento é a ação. [...]. É a necessidade de agir o que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado, não vice-versa. Quando se age pela linguagem em diversas situações sociais, os gêneros são mobilizados segundo necessidades imediatas de comunicação, assim como segundo determinantes macrossociais. E, de fato, a familiaridade com outros gêneros pode ser necessária para ter bons argumentos e, assim, escrever um bom artigo de opinião sobre o assunto que mobiliza a comunidade local, mas o objetivo dessas diversas ações não deveria ser a obtenção de bons argumentos para o artigo de opinião, mas a atividade, seja ela uma mobilização dentro da sala de aula, da escola, do bairro ou da cidade (KLEIMAN, 2008, p. 508).

Para essa autora, a organização do ensino por meio das práticas sociais é um recurso de didatização que tem se apresentado positivo e pertinente para discutir os planejamentos, dando um movimento significativo para a abordagem de conteúdos os quais devem ser encaminhados de forma localizada e contextualizada. Desse modo, a estratégia para a constituição de propostas não precisa circunscrever apenas o domínio linguístico, a exemplo do exercício analítico que se encerra na construção de aspectos estruturais do texto, mas mobilizar práticas que promovam uma ampliação da capacidade de argumentar em diferentes situações interativas, como colocar em discussão assuntos referentes ao próprio entorno escolar, provocando a postura crítica. Segundo Azevedo (2013, p. 36), a investigação sobre essas práticas é

imprescindível para possibilitar o exercício dessas capacidades pelos sujeitos envolvidos na esfera escolar.

Sobre as práticas de linguagem estarem associadas ao trabalho da argumentação, Piris (no prelo) coloca que:

Se a didatização de uma situação argumentativa se restringir aos objetivos de ensino- aprendizagem de um gênero argumentativo ou de algumas capacidades argumentativas, é possível que ela chegue a ser um exercício razoável de argumentação, porém estéril da motivação proporcionada pelos objetivos de comunicação associados a uma ação concreta no grupo social. Enfim, em se tratando da organização do ensino de argumentação, a educadora e o educador devem ter em conta que as práticas de linguagem não estão isoladas daquilo que se faz por meio da linguagem, sob o risco de reproduzir a artificialidade que tanto tem afastado o interesse de educandas e educandos pela disciplina de língua materna (PIRIS, no prelo).

De acordo com o exposto, considerar a concepção de linguagem que está imbricada ao trabalho apresentado nos materiais, torna-se um elemento pertinente, com o objetivo de perceber se essa concepção está comprometida para um ensino que venha a contribuir com a construção do cidadão, capaz de fazer suas escolhas e de posicionar-se sobre os discursos que circulam socialmente.

À luz dessa abordagem, os materiais de ensino de argumentação podem suscitar práticas de linguagens, pontuando o argumentar como um processo discursivo e social, que se realiza em torno de uma natureza dilemática e que exige o posicionamento crítico em defesa de um ponto de vista.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Etapas da pesquisa

Nesta pesquisa de natureza teórico-bibliográfica, documental e de cunho interpretativo, procedemos à etapa de levantamento, tratamento e estudo teórico das fontes bibliográficas referentes à argumentação e ao ensino da argumentação, bem como à etapa de levantamento e seleção da fonte documental para constituição do *corpus* da pesquisa a ser, posteriormente, examinado na etapa de análise e discussão dos dados.

Utilizamos fontes bibliográficas que pudessem abranger as questões da racionalidade argumentativa, da perspectiva interacional da argumentação e do modelo dialogal da argumentação, com enfoque no desenvolvimento das capacidades argumentativas.

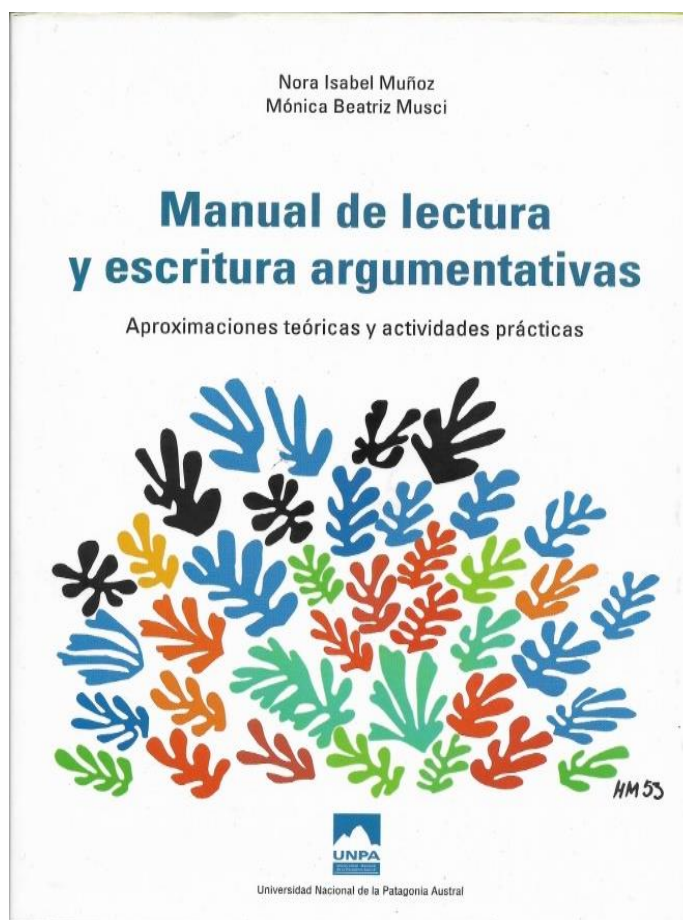
Consultamos dissertações, teses, livros e artigos disponíveis na biblioteca da UESC, nos bancos de dissertações e teses da CAPES e de diversas universidades, em periódicos digitais, ou mesmo adquiridos com recursos próprios.

Para a constituição do *corpus*, verificamos, inicialmente, algumas fontes documentais antes de eleger o material didático objeto de nossa análise. No primeiro momento, buscamos algum material didático brasileiro produzido especificamente para o ensino de argumentação na disciplina de língua portuguesa como língua materna, mas encontramos apenas manuais de redação ou de argumentação na perspectiva textual. Passamos, então, a pesquisar materiais publicados na Argentina, de modo que pudemos localizar dois manuais, sendo um de autoria de Silvina Douglas, Esther Lopez e Constanza Padilla (2011) e outro de Nora Isabel Muñoz e Mónica Musci (2013).

Um exame prévio das duas obras nos permitiu constatar que uma delas mobiliza a noção de situação argumentativa em suas atividades didáticas, e, assim, elegemos para nosso estudo o *Manual de lectura y escritura argumentativas: aproximaciones teóricas y actividades prácticas* (Figura 1), publicado em 2013 por Nora Isabel Muñoz e Mónica Beatriz Musci, professoras do curso de Letras da Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), situada na cidade de Río Gallegos, província de Santa Cruz, extremo sul da Argentina. Ademais, é importante destacar que a professora Nora Isabel Muñoz tem trabalhado em colaboração com o professor Christian Plantin, tendo traduzido ao espanhol seu livro *L'argumentation* –

histoire, théories et perspectives, e publicado juntos o livro *El hacer argumentativo*, contribuindo, assim, para o fortalecimento dos estudos da argumentação na Argentina.

Figura 1 – Capa do *Manual de lectura y escritura argumentativas*



Fonte: Muñoz e Musci (2013)

Passemos agora à descrição da etapa de constituição do *corpus* da pesquisa e, posteriormente, aos critérios de análise do material didático.

3.2 Constituição do *corpus* da pesquisa

Após a escolha do *Manual de lectura y escritura argumentativas: aproximaciones teóricas y actividades prácticas* como fonte documental para nossa análise interpretativa, é necessário proceder à etapa de constituição e delimitação do *corpus* da pesquisa, apresentando o material didático em questão, descrevendo sua organização em capítulos e selecionando as atividades didáticas para posterior análise.

Na introdução do *Manual de lectura y escritura argumentativas*, Muñoz e Musci (2013) apresentam os destinatários e composição da obra (p. 11), o panorama atual do campo disciplinar (p. 12), uma breve caracterização das teorias argumentativas (nova retórica, lógica substancial, pragmadialética, lógica informal e lógica natural) (p. 12-13) e algumas sinalizações didáticas.

Muñoz e Musci (2013) introduzem o *Manual de lectura y escritura argumentativas* como fruto de reflexão sobre teorias e práticas de argumentação compartilhadas entre vários profissionais que se dedicam à docência e à pesquisa. As autoras assinalam que esse material didático está voltado especialmente para professores da escola secundária argentina, equivalente ao ensino médio brasileiro, e que lhes apresenta modelos de exercícios argumentativos ao mesmo tempo práticos e amparados conceitualmente. E, para evitar que os exercícios sejam aplicados de forma automática, as autoras ressaltam a importância de concebê-los como algo que se esgota com o tempo e, portanto, é preciso compreender que a pesquisa docente é a mola propulsora que pode gerar novos encaminhamentos. Em outros termos, elas mostram preocupação com a autonomia e o desenvolvimento do próprio professor.

Muñoz e Musci (2013) tecem três importantes críticas aos materiais didáticos até então publicados na Argentina, a fim de evitar repetir os mesmos problemas. Em primeiro lugar, alegam que alguns materiais de ensino têm por base modelos reducionistas que se assentam em noções de lógica formal e teoria das técnicas argumentativas de Perelman, cuja conexão ou complementariedade entre si é quase impossível de ser reconstruída pelos/as estudantes e que os saltos teóricos do raciocínio dedutivo para as técnicas perelmianas, sem qualquer relação entre si, dificultam a compreensão e a aplicação desse conhecimento por parte dos alunos.

Outra crítica que Muñoz e Musci (2013) tecem aos materiais didáticos até então publicados na Argentina é sobre a mudança do foco da abordagem desses materiais, antes concentrado na Lógica, para as técnicas argumentativas de Perelman, em que as atividades se limitam à identificação dos argumentos, confundindo compreensão e análise com inventário de argumentos e perdendo de vista o fio de raciocínio que permeia o texto. Sem o objetivo de ensino alcançado, as autoras concluem que, se houver um trabalho apenas de reconhecimento de técnicas, essa abordagem da teoria perelmaniana mostra-se insatisfatória para o ensino escolar da argumentação.

Por fim, a terceira crítica volta-se para a insistência em identificar nos textos escolares o argumento pelo exemplo ou a citação de autoridade, os quais, segundo as autoras, exigem pouco trabalho de inferência e estabelecimento de relações entre argumentos por parte dos alunos. Ressaltam ainda que parte de suas propostas foram aplicadas em escolas por alguns docentes e essa experiência permitiu monitorar a eficácia e a utilidade das mesmas, o que as levou a realizar adaptações e reajustes no *MLyEA*.

Considerando os anseios que perpassam pelos objetivos de constituir-se como um pilar complementar para novas abordagens didáticas sobre argumentação na esfera escolar, o *MLyEA* se apresenta como um recurso que propõe uma mediação entre as orientações de ensino- aprendizagem da argumentação se inclinando a colocar as distintas perspectivas de trabalho nas ordens estrutural e interacional dos processos argumentativos. Fornece, assim, orientações didáticas, pleiteando possibilitar a apropriação do ensino da leitura e escrita argumentativa, pelos professores e sucessivamente os educandos do ensino secundário argentino.

Desse modo, Muñoz e Musci (2013) propõem o seu *Manual de lectura y escritura argumentativas*, organizando-o em quatro capítulos mais um apêndice que apresentam uma explanação teórica acerca do tópico explorado seguida de atividades de reconhecimento do conteúdo teórico em textos para leitura e de atividades voltadas para a escrita e leitura argumentativas, tal como podemos observar na transcrição do índice que se segue:

Capítulo 1

NOCIONES PRELIMINARES

¿Qué se entiende por “argumentar”?

Estructura e interacción

Lo que no es una argumentación

Desde el punto de vista estructural

Desde el punto de vista interactivo

Las preguntas que generan o no debate

Actividades

Capítulo 2

EL ESQUEMA ARGUMENTATIVO MÍNIMO

1. Dato – Ley de passage – Conclusión

2. Formas gramaticales más habituales

3. Los nexos de conexión. Conectores

4. La evaluación de los argumentos. Lo no dicho

Actividades

Capítulo 3

TIPOS DE ARGUMENTOS. TÉCNICAS DE REFUTACIÓN. FALACIAS

Argumentos de justificación

Argumentos de refutación. Voces en contrapunto

Argumentos “tramposos” (falacias)

Actividades

Capítulo 4

COMPOSICIÓN TEXTUAL *VERSUS* SITUACIÓN ARGUMENTATIVA

1. ¿Existe un modelo preferencial de composición textual argumentativa?

La organización retórica clásica. ¿Tiene vigencia en los discursos actuales?

La propuesta de C. Masseron

2. La reconstrucción de la situación argumentativa

Actividades

APÉNDICE

1. Algunas precisiones terminológicas

2. Saberes previos

- a) La reformulación
- b) Reconstrucción de lo implícito
- c) La identificación de diferentes voces en el texto

Actividades

3. Procedimientos gramaticales de expresión de la causalidade

Actividades

Como podemos observar, no Capítulo 1 “Nociones preliminares”, há uma seção que questiona o que se entende por “argumentar”, apresentando depois duas seções como respostas que marcam uma distinção entre a perspectiva estrutural e interacional da argumentação. Segundo as autoras, entende-se a estrutura como o “modo específico de organização de um conjunto de proposições” (MUÑOZ; MUSCI, 2013, p. 15) e a interação como o “modo de intercâmbio entre dois interlocutores (empíricos ou discursivos)” (p. 16). Depois, há uma orientação sobre como identificar perguntas que podem ou não gerar um debate e, por fim, uma seção de atividades para reconhecer um texto argumentativo (p. 19) e identificar uma pergunta problematizadora (p. 21).

Os capítulos 2 e 3 estão enquadrados na perspectiva que as autoras designam como “estrutural” e exploram, portanto, o modo de organização das proposições por meio de conceitos como “Esquema argumentativo” e “Tipos de argumentos”. Primeiramente, referente ao capítulo 2, alcunhado por “Esquema argumentativo mínimo” (p. 23), é apresentada uma discussão sobre os elementos constituintes do esquema argumentativo mínimo, como os “Dados, lei de passagem, conclusão e características e formas de identificá-los” (p. 23). Posteriormente, são pontuadas as “Formas gramaticais mais comuns” (p. 26). Depois, são apontados o uso de “Conectores” (p. 28 e 29), enfatizando que esses apresentam uma particularidade essencial para apresentar um discurso. A discussão subsequente refere-se a “avaliação dos argumentos e o que não é dito” (p. 29- 30), em que pontua sobre os argumentos adequados para apoiar ou refutar. Por fim, são apresentadas atividades que fazem uma abordagem a partir “das funções da célula argumentativa mínima, o uso de conectores, a avaliação dos argumentos mais ou menos adequados e sobre a importância de explicitar o não dito” (p. 31). Ainda, neste capítulo, são expostas

“atividades integrativas” (p. 40- 41), que buscam colocar em evidência a identificação de argumentos.

No que se refere ao capítulo 3, nomeado “Tipos de argumentos. Técnicas de refutación. Falacias” (p. 43), que também conjectura o prisma estrutural apontado pelas autoras, de início, apresenta a seção “Argumentos de justificação” (p.43), em que através de uma lista de argumentos usuais associados às Leis de Passagem, traz discussões concernentes ao que esses se baseiam e aos respectivos critérios para avaliar sua aceitabilidade ou adequação. Logo após, apresentam um apontamento sobre “Argumentos de refutação. Vozes em contraponto” (p. 49), colocando em evidência as técnicas de refutação mais habituais. Em seguida destacam o conceito de “Argumentos por falácias” (p. 50), pontuando que esses são argumentos inapropriados que não atendem aos critérios de avaliação correspondentes. No final do capítulo, são propostas atividades que dão destaque aos “Tipos de argumentos em textos curtos (p. 53), e aos “Tipos de argumentos e técnicas de refutação em textos de confronto (p. 58). Para finalizar o capítulo, são apresentadas “atividades integrativas” (p. 64- 76), a partir de cinco textos para análise acerca das teorias observadas.

O capítulo 4 do *MLyEA*, que traz como título “Composición textual versus situación argumentativa” (p. 77), é dedicado à perspectiva interacional da argumentação, ou seja, ao modo de trocas entre dois argumentadores, conduzindo a argumentação como um discurso. Na primeira parte, destaca uma problematização sobre a “inexistência de um modelo preferencial de composição textual argumentativa” (p. 77). Na segunda parte, é acentuada a importância da “reconstrução da situação argumentativa” (p. 81), colocando que essa perspectiva é imprescindível para que o trabalho possa distanciar-se de um propósito voltado apenas para a “composição textual”. No curso do capítulo, intitulada como “As perguntas necessárias” (p.81), são apresentadas questões e possíveis objetivos, especialmente, para a análise e compreensão de situações argumentativas. Por conseguinte, são apresentadas algumas atividades, a primeira alcunhada “Modelos de análises da situação argumentativa em dois textos polêmicos” (p. 83- 94), a qual obedece às perguntas pré-elaboradas, e a segunda que corresponde a “Perguntas, declarações e lendas sobre mineração” (p. 94). Ainda nesse capítulo, é apresentada a seção “Sugestões sobre possíveis tópicos de argumentação e fontes de pesquisa para elaborar novos

exercícios de escrita” (p. 98) e “Algumas fontes da Internet”, visando ampliar as possibilidades de propostas didáticas.

Para fechar o *MlyEA*, como complemento, é adicionado um “apêndice” que expõe esclarecimentos terminológicos, conhecimentos prévios essenciais para otimizar a apropriação de alguns procedimentos gramaticais para a expressão de causalidade, que são, segundo as autoras, discussões úteis para lançar as novas competências específicas de prática argumentativa. Também nessa parte, são apresentadas atividades de “Reformulação de afirmações ocultas” (p. 109), “Pressuposições” (p. 111), “Diversidade de vozes em jogo” (p. 112), e “Procedimentos gramaticais para expressar causalidade” (p. 113).

As atividades propostas nos capítulos são consideradas pelas autoras como atividades práticas e adequadas para os últimos anos do ensino médio, como também para o nível introdutório na universidade. Contudo, é válido destacar, que ainda na parte de apresentação do *MlyEA*, as autoras pontuam que a administração de tais atividades estará nas mãos de cada professor, considerando o nível cognitivo dos/as estudantes (MUÑOZ; MUSCI, 2013, p.11).

Feita essa descrição, podemos perceber em que sentido Choppin (2004, p. 553) afirma que as edições didáticas (livros didáticos, manuais didáticos etc.) exercem funções (referencial, instrumental, ideológico-cultural e documental) que reproduzem programas de ensino e seleções culturais, propõem métodos de ensino, exercícios e atividades, atuam como instrumento de construção de identidades e fornecem um conjunto de documentos que podem desenvolver o espírito crítico do aluno.

Assim, considerando que nosso interesse de pesquisa recai sobre o ensino da argumentação com base na interação argumentativa e suas noções constitutivas, constituímos o *corpus* da pesquisa com base no capítulo 4 do *MlyEA* de Muñoz e Musci (2013), cujas orientações teóricas, modelo de análise de textos argumentativos, textos-base para leitura e consignas de atividades estão disponíveis em anexo ao final desta dissertação.

Em termos de produção de saberes, o capítulo 4 do *MlyEA* defende que não existe um modelo único e preferencial para o plano textual argumentativo (p. 77), apresentando, como exemplos, uma entrevista, um texto jornalístico, a organização retórica clássica e a proposta de Masseron (1997) para as formas de composição argumentativa baseada em estratégias pragmáticas. Apresenta um contraponto entre

questões em torno da composição do texto argumentativo e questões em torno situação argumentativa, defendendo que é mais proveitoso trabalhar não com a ideia de formas pré-estabelecidas de textos argumentativos, mas com a ideia de que uma situação argumentativa se coloca quando se manifesta a oposição de discursos (MUÑOZ; MUSCI, 2013, p. 81). Nesse capítulo 4, eleito como *corpus* de análise, alguns estudos pontuados nos capítulos 1, 2 e 3 podem ser mobilizados, tais como, *Estructura e interacción*, do capítulo 1, *La evaluación de los argumentos*, do capítulo 2, e *Argumentos de justificación e Argumentos de refutación*, do capítulo 3. Esses estudos podem ser recuperados nas atividades apresentadas, uma vez que o material organiza seus capítulos visando que a reflexão realizada em todo seu aporte seja tomada de modo dependente, formando uma sequência didática.

Passemos, a seguir, para os critérios de análise que foram construídos para apresentar um norteamento da investigação para alcance dos objetivos desse trabalho.

3.3 Critérios para análise do *corpus*

Tendo em vista os objetivos desse trabalho e almejando nortear a análise das atividades apresentadas no capítulo 4 do *MLyEA*, construímos três critérios para melhor investigação. Tais critérios se fundamentam a partir do estudo de Grácio (2011; 2016), quanto à abordagem sobre a distinção dos trabalhos com argumentatividade e argumentação; a proposta de Plantin (2008 [2005]) e aportes de Grácio (2013b; 2016) para pontuar a dinâmica da situação argumentativa; e a associação com o desenvolvimento das capacidades argumentativas, conforme os estudos de Azevedo (2013; 2016; 2019).

Considerando os aportes teóricos assumidos em que a argumentação se inclina como uma articulação concreta entre sujeitos, nos impomos a responder:

1- As atividades do *MLyEA* possibilitam explorar a argumentatividade e a argumentação?

Observar os aspectos da argumentação e argumentatividade consiste em analisar e possibilitar a reflexão sobre os limites que compreende cada conceito (GRÁCIO, 2011). A análise amparada nessa distinção pode permitir tanto a compreensão de como se constrói um trabalho analítico quanto para questões que ponham em evidência o exercício da argumentação, o qual confere ênfase à elucidação de questões sociais. Tal distinção não se explana para assinalar grau de importância entre esses dois conceitos, mas buscar elucidar questões que possibilitem uma discussão em torno do planejamento para seus respectivos trabalhos.

2- Quais fatores permitem caracterizar uma situação argumentativa?

Essa pergunta de análise visa a investigar se as atividades atendem aos aspectos concernentes à configuração de uma situação de interação em que a argumentação se desenvolve. Os elementos da situação argumentativa – tais como a interação argumentativa, os papéis actanciais da argumentação, a progressão para além do díptico inicial e natureza dilemática – são características observadas de forma minuciosa a partir dos estudos de Plantin (2008 [2005]) e de Grácio (2016). A experiência desta pesquisadora relativa ao planejamento de ensino da argumentação na escola permite inferir que quanto maior for o detalhamento dos elementos que compõem uma situação argumentativa melhor será a compreensão sobre o panorama prático do argumentar.

3- As atividades possibilitam o desenvolvimento de capacidades argumentativas? Quais? Como?

Com essa pergunta de análise, pretendemos (1) identificar quais capacidades argumentativas podem ser mobilizadas, e (2) discutir de que maneira as atividades sobre argumentação e situação argumentativa podem favorecer o desenvolvimento das capacidades argumentativas, uma vez que o projeto de desenvolvimento dessas capacidades específicas requer a mobilização dos aspectos discursivos, cognitivos e pragmáticos com vistas a sustentar, negociar e decidir por tomada de posição (AZEVEDO, 2013; 2016; 2019) em questões práticas da argumentação, pois, “ao argumentar, o agente exerce a função crítica da linguagem tanto em situações cotidianas quanto em situações institucionalizadas” (AZEVEDO e TINOCO, 2019, p. 22).

Portanto, com base nessas perguntas preestabelecidas, pretende-se, investigar por meio de quais procedimentos o *MLyEA*, especificamente o capítulo 4 que apresenta uma perspectiva interacional da argumentação, poderia atuar como um recurso, por meio da ação do professor, para favorecer o ensino de argumentação voltado para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos/as estudantes. Passemos, então, à análise das atividades.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, as atividades do capítulo 4 do *MLyEA* serão analisadas a partir dos critérios descritos e abordados na seção de procedimentos metodológicos da pesquisa. Contudo, há que se ressaltar que não esperamos encontrar comandos que respondam rigorosamente aos critérios preestabelecidos. Almeja-se, dessa forma, investigar por meio de quais procedimentos de leitura o referido material poderia atuar como um recurso que pudesse ser incluído no planejamento escolar, para favorecer o desenvolvimento das capacidades do argumentar no ensino de argumentação.

Para tanto, esta seção apresenta, primeiramente, a distinção que o *MLyEA* faz entre a abordagem de ensino da argumentação via estudo da composição do texto argumentativo *versus* via estudo da situação argumentativa, buscando apresentar a organização das atividades e os aportes teóricos que as amparam. Depois procedemos à análise das atividades do *MLyEA*, buscando responder às perguntas que norteiam nossa investigação. E, ao final, sugerimos alguns aportes que buscam suprir algumas lacunas apontadas em nossa análise.

4.1 Ensinar argumentação via composição textual ou situação argumentativa?

Na primeira parte do capítulo 4, o *Manual de lectura y escritura argumentativas (MLyEA)* questiona a existência de “*um modelo preferencial de composição textual argumentativa*” (MUÑOZ; MUSCI, 2013, p. 77, tradução nossa), buscando, primeiramente, ponderar sobre a dificuldade de estabelecer um modelo preferencial de composição de texto argumentativo, uma vez que a própria argumentação pode se manifestar de várias formas distintas, como “em um texto jurídico, um sermão, um anúncio, um panfleto político, um editorial, uma negociação simples ou discussão familiar ou um longo ensaio sociológico”. E, posteriormente, busca enfatizar a importância de o estudante conhecer o modelo retórico, ainda que não faça uso do mesmo, e o modelo de Masseron (1997 apud MUÑOZ; MUSCI, 2013, p.79- 80), que é apresentado como proposta complementar.

Com relação à primeira discussão, o *MLyEA* sugere encaminhamentos que partem numa direção que confronta as noções formatadas, mecânicas e limitantes de ensino de argumentação. Coloca em evidência, assim, a maneira com que o ensino escolar, no contexto argentino, assume uma concepção modelar e unilateral da atividade argumentativa, quando se limita a um trabalho estrutural (Introdução - Assunto - Tese - Argumentos – Conclusão). Isso fica expresso desde o início das ponderações teóricas do *MLyEA*, que antecede às atividades didáticas propostas para o desenvolvimento das noções teóricas descritas no capítulo, como se pode ler:

Por que insistir em propor uma estrutura textual rígida do estilo com: Introdução - Assunto - Tese - Argumentos - Conclusão, que raramente se reflete na superfície do texto a ser analisado? Isso leva os alunos a forçar os textos a traduzir mecanicamente esse esquema pré-estabelecido para a análise, o que pode distorcer um entendimento adequado. Ajustar a uma estrutura textual argumentativa pode ser útil apenas em atividades de produção, como oferecer um primeiro andaime para a escrita; Mas se o objetivo é a compreensão, pode levar à confusão, além de não fornecer muito valor cognitivo. (MUÑOZ; MUSCI, 2013, p. 77, tradução nossa).

Conforme o exposto, o *MLyEA* aponta a ausência de um trabalho que preveja a argumentação em sua multiformidade, considerando sua presença em uma diversidade de práticas languageiras que não têm espaço na rígida formatação escolar contemporânea. Cabe destacar, ainda, a consideração explícita à massivamente

promulgada e preestabelecida estrutura textual-argumentativa, a qual, reconhecidamente no contexto argentino, limita a argumentação e a distorce dos contextos reais e integrais da vida social ativa dos sujeitos da linguagem.

A proposta do *MLyEA* vai em direção de elucidar como a estrutura textual-argumentativa não deveria, necessariamente, ser parte integrante de materialidades que circulam ativamente no cotidiano dos educandos. Fica presente, então, uma síntese crítica, na visão das autoras do *MLyEA*, que destaca a existência de certo cânone de gêneros argumentativos encontrados em vários materiais didáticos argentinos que têm privilégio no cenário escolar, cânone esse que não é capaz de estabelecer um diálogo satisfatório entre as práticas sociais de linguagem em que se envolvem os alunos e as práticas escolares cotidianas.

Após encampar essa discussão em torno do destaque à diversidade no âmbito do trabalho com as percepções de argumentação na esfera acadêmico-escolar, o *MLyEA* convoca o leitor a (re)pensar os ideais da retórica clássica enquanto norteadores do texto argumentativo acadêmico-escolar nos dias atuais. O *MLyEA* parte da *doxa* de que os preceitos da retórica clássica, que ainda consubstanciam alguns manuais didáticos de seu país, são obsoletos e, portanto, “não há problema em conhecê-los, mas nunca se deve tomá-los como exemplar para a redação do texto argumentativo” (MUÑOZ; MUSCI, 2013, p.79, tradução nossa).

Diante desse apontamento, o *MLyEA* apresenta, como sugestão de um trabalho complementar, para além da estrutura retórica clássica, a proposta de três formas de composição argumentativa de Masseron, a qual é descrita como estratégias pragmáticas. Ao tomar esse aporte, fica posta a inclinação em torno de um outro viés teórico que permite a percepção da constituição do texto argumentativo. Assim, Justificativa, Polêmica e Deliberativa são os três tipos de estratégias apresentadas e endossadas pelo *MLyEA*, a partir de Masseron, caracterizando a composição argumentativa de acordo com a presença e modulação das vozes no discurso (monológico, dialógico) e as posições ocupadas pela tese central e seus respectivos argumentos (regressivo, progressivo).

Salientamos, no entanto, que aqui se observa a proposição de um outro modelo por parte das autoras, que permitiria a composição de um texto argumentativo em uma perspectiva mais condizente com a realidade da interação sócio-discursiva em que os educandos se encontram, ao contrário do que se propunha com o endosso às

propostas da retórica clássica. E é por essa razão que o *MLyEA* afirma que prefere trabalhar com a noção de situação argumentativa em vez da noção de composição textual, concluindo a parte teórica do capítulo 4 da seguinte maneira:

[...] trabajar la argumentación como situación y no como estructura mejora las posibilidades de éxito en su enseñanza, no sólo porque el formato textual no es fácilmente detectable (por su versatilidad), sino porque muy a menudo el texto representa una pieza incompleta dentro de un juego más complejo de discursos opuestos, cuya cabal comprensión exige conocer y, si es necesario, reponer las otras piezas que completan el entramado de afirmaciones y contrafirmaciones. Se vuelve imprescindible reconstruir la problemática que enmarca, direcciona y da sentido a las inferencias demandadas por el texto, y en esa reconstrucción cumplen un papel fundamental los datos del contexto y la actividad social que conforman la llamada “situación argumentativa”. Nuestra posición se sustenta en una manera definida de entender la argumentación, no como tipo discursivo sino como propiedad de argumentatividad de ciertos discursos interactivos, según la cual “una determinada situación de lenguaje empieza a ser argumentativa cuando se manifiesta en ella una oposición discursiva” (PLANTIN, 1998, p. 25 apud MUÑOZ; MUSCI, 2013, p. 81).

O *MLyEA* faz a defesa de um ensino de argumentação que se distancia de modelos textuais pré-estabelecidos e se encaminha para a consideração do argumentar enquanto ação tomada pelos atores sociais no âmbito de uma situação argumentativa, em conformidade com a proposta de Plantin (1998), de modo que a situação que se configura por sua dinamicidade entrevê a constante interação entre os atores, os discursos que circulam em dada situação e os papéis actanciais que estes atores assumem frente às necessidades que lhes são apresentadas numa dada situação argumentativa.

Desse modo, partindo dos postulados de Plantin (1998) para embasar sua proposta, o *MLyEA* faz uma apresentação da situação argumentativa e enfatiza a importância de ensinar os/as estudantes a observarem os dados contextuais, oferecendo, desse modo, perguntas pré-definidas (Quadro 1) que servem como guia para reconstrução do contexto da situação argumentativa.

Quadro 1 – Perguntas para configuração da situação argumentativa

Perguntas ³	Objetivos
1. Qual é a atividade social que se leva a cabo?	Marcar a atividade social. Nas atividades sociais especialmente argumentativas, o discursivo é inerente: não há argumentação sem atividade verbal.
2. Onde? Como?	Perceber onde o argumento ocorre. É um espaço físico único ou é articulado em espaços e tempos adiados?
3. Quando?	Pôr em evidência em que contexto histórico, político e ideológico surge a controvérsia
4. Quem fala?	Identificar os protagonistas envolvidos na situação. Que tipo de público eles estão alvejando?
5. De que se trata?	Identificar o problema, determinar o objeto em discussão e formule-o na forma de uma pergunta. Um argumento não pode ser bem entendido sem informações sobre o assunto discutido.
6. Que coisas são ditas?	Identificar as posições (teses) que eles enfrentam.
7. Em que argumentos apoiam suas conclusões?	7.1 Observar quais são esses argumentos. Eles são realmente adequados para apoiar a conclusão? 7.2 Perceber o que os outros protagonistas fazem com esses argumentos. Eles os ignoram ou mencionam?

Fonte: Elaboração própria a partir de Muñoz e Musci (2013, p. 81-83)

Ao apresentar esse modelo de análise, o *MLyEA* pontua a importância de preparar os alunos para que os mesmos sejam capazes de elaborá-las por meio de uma primeira leitura do texto, e que o professor deve, nesse processo, apoiá-los, sendo esse modelo a base para fazê-lo.

Nesse capítulo 4, *corpus* de nossa análise, há a proposição de três atividades e esse modelo é aplicado em duas delas (MUÑOZ; MUSCI, 2013, p. 83, p. 88), especificamente, em dois textos, a saber, *Hablar de sexo espanta a monseñor* (cf. Anexo 3) e *Felipe Pigna y las críticas* (cf. Anexo 5), os quais serão discutidos e retomados durante a análise. Contudo, com relação à terceira atividade, que tem por referência o texto *Preguntas, afirmaciones y leyendas sobre la minería* (cf. Anexo 7), há uma divisão em dois blocos de comandos: um propondo o levantamento de dados

³ No original: 1) ¿Cuál es la actividad social que se lleva a cabo? 2) ¿Dónde? ¿Cómo? 3) ¿Cuándo? 4) ¿Quién/es habla/n? 5) ¿De qué se trata? 6) ¿Qué cosas se dicen? 7) ¿En qué argumentos apoyan sus conclusiones?

e outro com interpretação dos dados encontrados. Tal texto apresenta um debate coordenado pelo jornalista Adrián Paenza ocorrido em 31 de julho de 2011 que foi transcrito no jornal *Página/12*, colocando em questão a viabilidade de manter ou não a mineração a céu aberto, em que houve a apresentação de distintas posições. Assim, quanto ao levantamento de dados desse texto, o *MLyEA* propõe:

- 1) Agrupe en una columna a la izquierda las posiciones que Paenza reproduce a favor de la minería a cielo abierto, y en una columna a la derecha las posiciones en contra.
- 2) Elija entre las preguntas que plantea Paenza cuál resume la problemática a debatir. (MUÑOZ; MUSCI, 2013, p. 95).

Por meio dessa atividade, é proposto que o aluno reconheça os argumentos distintos apresentados, fazendo o agrupamento em colunas das posições favoráveis e contrárias à mineração a céu aberto, e que ainda identifique entre as perguntas levantadas por Paenza aquela que coloca em evidência o problema debatido. Nesse primeiro bloco, então, é realizado um trabalho de identificação de posições e sumarização das ideias apresentadas. Posteriormente, com relação ao bloco de interpretação de dados do texto, a atividade solicita que o estudante:

1. Exponga con sus propias palabras la Tesis que defiende cada uno de los participantes
2. Resuma los argumentos que esgrimen para sustentar dichas Tesis.
3. Evalúelos. (MUÑOZ; MUSCI, 2013, p. 98).

Ao requisitar a exposição das teses defendidas e o resumo dos argumentos mobilizados para apoiá-las, o *MLyEA* oportuniza ao estudante interpretar os posicionamentos, fazer uma síntese e avaliá-los, permitindo que ele faça inferências sobre o assunto discutido e atribua um juízo de valor sobre o mesmo. Dessa forma, os dois blocos, de forma conjunta, formam uma estratégia de leitura acerca texto argumentativo, e se configuram como um construto complementar ao modelo de análise proposto pelo *MLyEA* (cf. Quadro 1).

Nas subseções a seguir, procedemos à análise das atividades do *MLyEA*, a fim de depreender a proposta de ensino de argumentação do *Manual*, observando como as atividades didáticas tratam a argumentatividade, a argumentação, a situação argumentativa e como as capacidades argumentativas podem ser mobilizadas e desenvolvidas.

4.2 As atividades do *MLyEA* possibilitam explorar a argumentatividade e a argumentação?

Em busca de compreender se as atividades possibilitam explorar a argumentatividade e a argumentação, observamos que a primeira questão do capítulo 4 do *MLyEA* (cf. Quadro 1), parte de teóricos como Bitonte e Dumm (2007, p. 178 apud MUÑOZ; MUSCI, 2013, p. 81) para embasar a identificação da atividade social. A justificativa de utilizar esse aporte teórico é porque o conjunto de tais atividades sociais tende a ser muito extenso. Assim, visando restringi-lo, o *MLyEA* admite a classificação dos confrontos argumentativos de acordo com o estudo desses autores, qual seja:

[...] conversação - como oposição de curto prazo onde ninguém ganha ou perde - que caracterizaria a conversa da vida diária, entre amigos, parentes, estranhos, etc; Diálogo - entendido como um modelo cooperativo para resolver problemas - entre membros de um consórcio de construção, colegas de trabalho, mediações de todos os tipos, reuniões de vizinhos, etc; controvérsia - como deliberação controversa com o objetivo de compreender - colóquios, crítica de arte e literatura, troca de correio de leitores, etc; debate - como gênero institucionalizado e competitivo, cujo objetivo é o triunfo da posição de alguém - trocas de televisão entre políticos ou oponentes, debate parlamentar, confronto de editoriais e notas de opinião, assembleias etc. (BITONTE; DUMM, 2007, p. 178 apud MUÑOZ; MUSCI, 2013, p. 81)

Dessa forma, orientando que essa primeira questão considere a classificação proposta, o *MLyEA* apresenta:

1. ¿Cuál es la actividad social que se lleva a cabo?

Espera-se, com essa questão, que o estudante possa identificar o tipo de ação que se realiza socialmente, a qual pode ser mensurada pela configuração de aspectos relacionados a uma conversação, um diálogo, uma controvérsia, ou em um debate. Dessa forma, ao responder essa pergunta, é possível conceber que uma das principais características da atividade social argumentativa é o traço discursivo, a qual, como toda expressão languageira, é situada sócio-historicamente no âmbito de comunidades que interagem discursivamente por meio da linguagem. Contudo, a questão não oportuniza ao estudante a chance de expor seu ponto de vista sobre a situação social tratada, revelando-se uma atividade de identificação e reconhecimento

dos elementos da dinâmica interacional. Dessa forma, consideramos que ser capaz de entender como se processam alguns traços dessa dinâmica não significa colocar em movimento o desenvolvimento da argumentação.

Na sequência, o *MLyEA* apresenta outras quatro perguntas para estudo do texto, sendo seguidas de sugestões de resposta para orientar o professor:

2. ¿Dónde? ¿Cómo?

3. ¿Cuándo?,

5. ¿De qué se trata?

6. ¿Qué cosas se dicen?

(MUÑOZ; MUSCI, 2013, p. 82- 83).

Essas questões marcam os dados contextuais da situação. Por esse ângulo, se a noção de esquematização pode ser aproximada das representações que evidenciam a maneira de construção dos enunciados e a noção de configuração tem relação com a forma como esses enunciados são coordenados estruturalmente no discurso, podemos dizer que entender a dinâmica em que tais discursos são desenvolvidos pode ser uma atividade interessante para um trabalho com argumentatividade, relacionado à segunda força discutida por Grácio (2011), pois com a tônica colocada sobre os mecanismos de influência, por meio das respostas que podem ser elaboradas, é possível perceber também em jogo no plano do discurso, a forma como é tematizada uma questão. Contudo, a argumentação segundo Plantin (2008 [2005]) não conjectura apenas a argumentatividade dos discursos, mas, pontualmente, que a estruturação desses discursos se volte a uma mesma questão decorrendo um confronto de pontos de vista.

Na sequência, o *MLyEA* propõe:

7. ¿En qué argumentos apoyan sus conclusiones?

(MUÑOZ; MUSCI, 2013, p. 81).

Diferentemente das perguntas propostas anteriormente, as quais se alinham a um propósito de possibilitar a identificação e o reconhecimento dos aspectos contextuais, a pergunta 7, particularmente, se inclina a elucidar elementos discursivos

que são resultados de colocações também inferenciais, por meio não somente das informações explícitas mas também implícitas do texto.

Passando à observação da atividade relacionada ao texto 3 a proposta de identificação dos argumentos volta a contornar a organização didática, em que podemos ler:

1) Agrupe en una columna a la izquierda las posiciones que Paenza reproduce a favor de la minería a cielo abierto, y en una columna a la derecha las posiciones en contra. (MUÑOZ; MUSCI, 2013, p. 95).

Identificar a tese e os argumentos pode favorecer o desenvolvimento da retomada de um ponto de vista para apresentação de um novo posicionamento. Podemos dizer que esse é o primeiro encaminhamento presente no desenvolvimento da argumentatividade que pode favorecer o trabalho do ensino da argumentação, pois identificar posições e os argumentos é imprescindível para confrontá-los, pois o tecido da argumentação é a avaliação crítica e, portanto, é importante o entendimento das perspectivas apresentadas. De acordo com a atividade é possível fazer um estudo de como os argumentos são atribuídos aos atores sociais destacados, mas essa etapa ainda corresponde a um trabalho que pode possibilitar o preparo dos estudantes para falar de argumentação e não para argumentar de fato. Ou seja, o planejamento ainda fica inclinado ao entendimento de determinadas noções e peculiaridades formais que ajudam no entendimento dos elementos argumentativos dispostos no texto, porém não oportuniza a interação nem a inserção de posicionamentos distintos, criando condições para que os estudantes possam argumentar e atuar em seus contextos.

Podemos observar que as atividades favorecem o trabalho didático com a argumentatividade, porque há nessas questões uma relação com o discurso argumentativo que evoca um direcionamento específico materializado no enunciado, ou nos termos de Grácio (2011), a força conclusiva ou ilativa. Isso é visto, mais explicitamente, na questão 7, em que é possível ainda observar como os sentidos e, especificamente, os argumentos são modelados pelas diferentes formas de linguagem em sua situacionalidade orientada à luz das condições linguísticas e extralinguísticas que incidem sobre situação de interação argumentativa, ou seja, a força projetiva e a força configurativa, conforme Grácio (2011). Nesse tipo de atividade, o estudante tem a possibilidade de pensar como os sentidos em sua relação com a cultura, a história

e as ideologias correntes em uma dada comunidade se articulam com os repertórios de construções linguísticas que materializam o dizer.

Acompanhemos, agora, o que diz a apresentação do *MlyEA*:

[...] nos permitimos tener la aspiración de considerar que este libro puede aportar un buen caudal de elementos para mejorar las competencias en lectura y escritura (MUÑOZ; MUSCI, 2013, p. 14).

Podemos dizer que as atividades do capítulo 4 podem aproximar o estudante de questões fundamentais para a leitura e compreensão do texto argumentativo, o que pode colaborar para o ensino-aprendizagem da argumentatividade, porém as atividades não sugerem práticas em que o estudante possa argumentar em uma situação concreta de interação argumentativa. Em outras palavras, a referida atividade prescinde do elemento prático, o que, segundo Grácio (2013, p. 37), é indispensável para a teorização da argumentação para não incorrer em dois problemas, a saber: tudo é argumentativo ou a argumentação se dá a partir de uma dimensão apenas analítica.

Em relação à argumentatividade, percebemos características positivas na atividade, uma vez que, considerando os estudos de Grácio (2011; 2016), os elementos dados nas respostas possuem certo grau de argumentatividade em razão do seu encadeamento, viabilizando uma orientação na comunicação. Permitem, assim, o trabalho de desenvolvimento dos mecanismos de *semantização* da língua, termo utilizado para pontuar os aspectos linguísticos conferindo sentido ao dizer, presente na primeira força da argumentatividade. Segundo esse autor, as teorias da argumentação centradas na língua e na noção de enunciado concebem que no momento em que um enunciado é produzido é porque ele é, desde então, factível. Sobre essa base, se pode mensurar o que será dito posteriormente.

Para Plantin (2008 [2005], p. 32), “O estudo da argumentação é o estudo das capacidades projetivas dos enunciados”, ou seja, da possibilidade que se pode enxergar a partir da enunciação. Dessa forma, o modo como os enunciados são semantizados por meio da utilização do encadeamento de conectores como porém, entretanto, contudo, entre outros, toma uma perspectiva axiológica argumentativa e, assim, é possível concluir que a escolha dos próprios elementos é inseparável da argumentatividade em termos de orientação na produção do discurso. A argumentatividade também está interligada às formas de tematização e organização

dos raciocínios, por meio da idealização de respostas que necessitam ser justificadas através dos elementos argumentativos, como operadores ou estrutura sintática comportada em uma iniciativa discursiva.

Nesse sentido, podemos dizer que não é a iniciativa discursiva que caracteriza uma argumentação, mas, antes, o que decorre de uma interação em que surge uma oposição ou uma divergência em torno de uma questão. Segundo Grácio (2009), é importante diferenciar uma iniciativa discursiva de uma interação argumentativa. A primeira envolve a argumentatividade e a segunda pressupõe uma situação argumentativa no interior onde se desenvolve a argumentação, marcada pela dissensão.

Considerando esse primeiro critério, concluímos que o modelo de análise proposto para as atividades desse capítulo não apresenta ao professor e, de modo transversal, aos estudantes a distinção entre argumentatividade e argumentação, necessitando de reorientações, as quais podem ser pensadas através do espaço que é dado na esfera escolar para produção argumentativa de forma unilateral (argumentatividade), a qual pode ser vista com o estudo de conectores, construção de textos de opinião, e quando se pode trabalhar, para além da produção do díptico argumentativo, com a interação entre discursos, colocando a ênfase na perspectiva crítica, por meio da construção do contradiscurso relativo ao discurso de outro (argumentação).

4.3 Quais fatores permitem caracterizar uma situação argumentativa?

Nas propostas de Plantin e de Grácio, a situação argumentativa, em sua forma prototípica, aparece como uma situação de interação entre os discursos que se propõem e os contradiscursos que se opõem, que é mediada por um terceiro discurso e que, por conseguinte, consiste numa situação “tripolar” (PLANTIN, 1998, p. 29-30). Na base da situação argumentativa existe uma interação caracterizada pelos seguintes aspectos: a existência de uma oposição entre discursos, a alternância de turnos e uma possível progressão para além do díptico argumentativo inicial (GRÁCIO, 2011, p. 122). Assim, buscamos nas atividades do *MLyEA* a possibilidade de o professor proporcionar aos estudantes, práticas de linguagem caracterizadas pela interação argumentativa, pela assunção e alternância de papéis actanciais da argumentação, pela progressão para além do díptico inicial e pela natureza dilemática.

Quanto à organização estrutural das atividades do capítulo 4, há uma sistematização didática formada por três textos para leitura e estudo. O texto 1 (ver Anexo 3) e o texto 2 (ver Anexo 5) são seguidos das sete questões (ver respectivamente Anexos 4 e 6) propostas pelo modelo de análise (ver Quadro 1), ao passo que o texto 3 é seguido por duas orientações que propõem (1) um levantamento de dados e (2) três direcionamentos relacionados à interpretação dos dados encontrados (ver Anexo 7).

O texto 1, intitulado “Hablar de sexo espanta a monseñor” é um artigo de opinião publicado no jornal *Página/12* em 30/07/2009, que trata de um manual dos Ministérios da Educação e Saúde, o qual determina a temática Educação sexual e prevenção da AIDS para ser trabalhada na formação de professores. Essa determinação diverge opinião, assim o *MLyEA* propõe a leitura desse texto, a fim de fazer suscitar a questão argumentativa que mobiliza a situação argumentativa em estudo, a saber: deve-se inserir ou não a temática apresentada na formação dos professores?

O texto 2, “Felipe Pigna y las críticas”, é um artigo publicado na *Revista Cultural Ñ*, em 2011, e se refere ao nº 118 da *Revista Ñ* de 2005. Nesse artigo, “Falsos mitos y viejos héroes”, Mirta Lobato e Hilda Sabato tecem duras críticas ao programa de TV “Algo habrán hecho”. Assim, o artigo “Felipe Pigna y las críticas” é escrito pelo próprio Felipe Pigna, idealizador do programa, em resposta às críticas recebidas, refutando tais acusações.

O texto 3, por sua vez, apresenta uma transcrição de partes do debate divulgado no jornal *Página/12* em que tem a questão argumentativa “¿Es viable la minería a cielo abierto?” possibilita o reconhecimento da natureza dilemática e da oposição entre discurso e contradiscurso presente em uma situação argumentativa. Assim, cada turno do debate permite reconhecer alguns elementos configuradores da dinâmica de uma situação argumentativa. A situação de divergência de opinião é marcada em torno de uma questão.

Considerando a dimensão tripolar e a natureza dilemática da argumentação, podemos notar que a pergunta “¿Quién/es habla/n?”, que compõe a referida atividade, possibilita ao estudante identificar os atores sociais representados na interação argumentativa, ou seja, um primeiro movimento para identificar os pontos de vista assumidos por cada participante envolvido na situação argumentativa. Porém, há que se dizer que, a partir dessa questão, a atividade poderia apresentar mais outras questões no sentido de permitir o estudante a identificar os papéis actanciais de Proponente, Oponente e Terceiro que podem ser assumidos nesse discurso argumentativo por qualquer um de seus dos sujeitos que se encontram na comunicação.

É importante trazer para os estudantes que os atores podem ocupar sucessivamente cada um dos papéis argumentativos, o que não fica claro na atividade, pois não se faz uma reflexão de que um ator pode reavaliar seu discurso de oposição para assumir um discurso de dúvida, isto é, ele pode passar do papel de Oponente para o de Terceiro, por exemplo. De igual modo, um determinado ator no papel Terceiro pode reconsiderar as dúvidas apresentadas para ficar ao lado do Proponente ou do Oponente. Assim, o *MlyEA*, ao fazer essa pergunta, está preterindo o trabalho com os papéis actanciais da argumentação em favor de focalizar aquilo que Plantin chama de atores sociais, sendo que sua teoria – insistimos – também considera os papéis actanciais da argumentação que podem ser assumidos de forma alternada, inclusive, por qualquer um dos interlocutores ou atores sociais.

Ainda com foco nessa pergunta “¿Quién/es habla/n?”, especialmente no texto 1, o *MlyEA* está distinguindo entre marcar ou não marcar explicitamente a responsabilidade enunciativa, de modo que orienta o estudante a entender que é o jornal que assume a responsabilidade ideológica do enunciado, uma vez que o artigo

de opinião é publicado sem a assinatura de um jornalista, o que explicitaria a responsabilidade enunciativa do artigo. Vejamos:

El locutor (periodista) es anónimo. No hay firma. Se trata de una noticia con opinión, pero sin asunción explícita de la responsabilidad. De este modo, por defecto, se supone que la responsabilidad ideológica la asume el propio diario (Página/12) (MUÑOZ; MUSCI, 2013, p. 85).

Observamos que, devido a essa pergunta ser apresentada como modelo para ser aplicada em outros textos, é importante – para que não a tomemos de forma equivocada – discutir e problematizar tal ponto, uma vez que por meio desta é possível criar uma incoerência teórica quanto à visão de linguagem e argumentação.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que um texto, ao ser retirado de seu meio de circulação original para entrar na composição de um material didático, deixa de lado sua finalidade primeira para assumir a finalidade didática do material do qual vem a fazer parte. Dando continuidade a essa reflexão, a finalidade do texto autêntico se perde na finalidade do texto didatizado por assumir os objetivos do material didático. Por exemplo: a notícia no jornal tem a finalidade de noticiar; a notícia no material didático tem a finalidade de ser estudada em seus múltiplos aspectos, uma vez que suas informações não podem mais atender seu princípio que é manter informado e atualizado seu leitor. Isto é, o texto, ao compor determinado material, passa a obter objetivos distintos para o qual foi destinado para cumprir as adequações, então, escolares. Portanto, por via da didatização, o texto é deslocado de sua esfera inicial, passando a constituir um novo quadro de circulação, como também, de seus propósitos.

A forma com que o *MlyEA* apresenta a pergunta não permite o entendimento de que a posição do sujeito articulista, enquanto locutor que orchestra as vozes dos diferentes enunciadorees, é singular e apresenta uma constituição discursivo-argumentativa própria e distinta daquelas dos enunciadorees evocados, citados e representados na constituição de seu discurso argumentativo. Trata-se aí da mobilização da noção de polifonia enunciativa no campo da argumentação, uma apropriação do trabalho de Ducrot feita por Plantin em sua teoria argumentativa para que se possa perceber a presença de múltiplas vozes que não necessariamente se dispõem harmonicamente nas estratégias pragmáticas para composição do discurso argumentativo. Esse caráter polifônico, aqui destacado como traço discursivo e, dado

ao enfoque específico, inerente ao discurso argumentativo, é tratado por Maingueneau (1997) como um conceito que permite a percepção das vozes que heterogeneamente constituem um determinado dizer.

A partir das considerações de Ducrot, Maingueneau (1997) explica que em todo discurso percebe-se a existência de um dado locutor que, nas margens de dado enunciado, assume sua responsabilidade sem necessariamente coincidir com a pessoa física que produz determinado dizer. A polifonia é presente, nesse entrever, quando podemos distinguir além do locutor, a presença de outras vozes que despontam no discurso enquanto presenças que servem a uma determinada finalidade, de encargo do sujeito locutor e do uso que faz da linguagem. Assim:

[...] efetivamente, eles não falam, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista. Ou seja, o 'locutor' pode pôr em cena, em seu próprio enunciado, posições diversas da sua. (MAINGUENEAU, 1997, p. 77).

Dessa forma, acreditamos que, em vez de propor a questão “¿*Quién/es habla/n?*”, uma vez que o objetivo das autoras é a identificação dos protagonistas da situação argumentativa, seria mais pertinente uma questão que propusesse o reconhecimento dos sujeitos envolvidos na interação argumentativa e não desse margem para que esses sujeitos fossem confundidos com as vozes mobilizadas no discurso. Dessa forma, acreditamos que seria mais adequado reescrever essa questão “¿*Quién/es habla/n?*” como “Quais são os sujeitos envolvidos na interação argumentativa? Quem argumenta? Quais são os interlocutores? Eles realizam o ato de propor, opor e duvidar?”. Desse modo, poder-se-ia explorar as condições dos sujeitos envolvidos na interação argumentativa, dando ênfase aos papéis actanciais desses participantes. Pensar-se-ia, por exemplo, de forma mais específica, a maneira com que se tem discursivamente construído as imagens do argumentador e de seu respectivo destinatário presumido.

Ao observar a natureza dilemática seria possível, por meio da controvérsia apresentada nos textos e os desdobramentos apresentados acima, destacar os papéis assumidos, pois é o conflito que coloca em evidência os papéis actanciais de Proponente, Oponente e Terceiro no discurso argumentativo, pois, conforme Plantin (2008 [2005]) e Grácio (2011; 2016), a comunicação é plenamente argumentativa

quando é problematizada uma questão e se destacam nitidamente os três papéis de atuação. Como se pode reconhecer no fragmento abaixo, referente ao texto 1:

Un manual elaborado por expertos de los ministerios de Educación y Salud de la Nación dio pie a un exaltado “mensaje” del arzobispo de La Plata, Héctor Aguer, quien puso si no el grito al menos el texto en el cielo, ante lo que consideró de “inspiración neomarxista”. Aún más: el Material de Formación de Formadores en Educación Sexual y Prevención del VIH/sida –que fue avalado por organismos internacionales– resulta “reduccionista” y “constructivista” para monseñor. Consultado por este diario, el flamante ministro de Educación nacional, Alberto Sileoni, advirtió que no era su intención polemizar: “El que critica Aguer es un documento que se desprende de una ley, la 26.150, de Salud Sexual Integral. Y para este ministerio la ley no es una opinión, sino una disposición normativa que da la sociedad y hay que cumplir” (MUÑOZ; MUSCI, 2013 p. 83).

No fragmento em destaque, é possível identificar que o enunciador Aguer assume o papel de Proponente, ao apresentar os pontos negativos da validação do manual ao passo que o enunciador Sileoni assume o papel de Oponente, pontuando os argumentos que faz do manual dos Ministérios da Saúde e Educação ser um documento que deve ser validado, sobretudo, por força de lei. Observando que Sileoni, o então Oponente, apresenta argumentos que talvez levem o debate a ser encerrado, por ele ser nada menos que o Ministro da Educação, nos leva a pensar sobre o processo de não estabilização da questão. No modelo dialogal, diferente de pleitear uma conclusão, a natureza dilemática das questões argumentativas é imprescindível, visto que, quando se encerram as questões, se encerra a argumentação. Dessa forma, quando os argumentos utilizados para a argumentação são irrompidos por um discurso de autoridade que impede, cala ou suprime a reavaliação e a contraproposta, outra pergunta precisa ser lançada para dar seguimento à dinâmica da situação argumentativa.

No texto 3, encontramos um exemplo apropriado para discutir essa questão:

La minería es fundamental para el desarrollo económico de la Argentina. Las desplazan a las economías regionales y se llevan las riquezas al exterior. El cianuro fue demonizado. Por el costo ambiental que tienen las empresas se llevan los recursos no renovables a precio de saldo. Frenar la minería es frenar el progreso del hombre. Cada un millón de dólares invertido, se crean apenas entre 0,5 y 2 empleos directos. ¿Qué impacto laboral y económico tiene en la población? ¿En qué quedamos? ¿El cianuro es o no tóxico? ¿Es sustentable la minería

a cielo abierto? Sobre todas estas cuestiones debatiremos hoy (Adrián Paenza) (MUÑOZ; MUSCI, 2013, p. 95).

Como se pode ver, mais do que uma questão que pode ser respondida por meio de uma resposta que a satura, as questões implicam várias possibilidades divergentes. Neste sentido, uma questão argumentativa deve se caracterizar por sua capacidade de originar ao menos dois pontos de vista. Ao analisar a possível progressão para além do díptico inicial, consideramos que por serem assuntos que divergem opinião, têm grandes possibilidades de novos encaminhamentos e desdobramentos, embora não se tenha feito nenhum apontamento sobre a importância dessa dinâmica que não se encerra.

É descrita a importância do trabalho a partir da pergunta argumentativa para identificação da situação contextual de argumentação, porém sublinhamos que este ponto não deve ser apresentado de forma separada do que, para Grácio (2016), é fundamental para a argumentação, que é a interação argumentativa, para que não se permita o entendimento de que a questão argumentativa seja limitada ao trabalho de interpretação de texto, distanciado da situação comunicativa e do confronto de ideias. Para Grácio (2009), quando se analisa um discurso em termos de argumentos, a sua apreensão se dá de forma argumentativa, isto é, como uma perspectiva que pode dar origem a uma argumentação, porém ainda não é uma argumentação se uma tal leitura não se dirigir à elaboração de um contradiscurso.

A atividade apresenta um destaque da natureza dilemática e o eixo em torno da questão, porém, deixamos claro que apesar de permitir uma aproximação da definição dos conceitos, a atividade não permite o entendimento da importância de um tratamento prático e contextual da argumentação, que pudesse promover a construção de argumentos a partir de uma avaliação crítica dos discursos apresentados. Essa “colocação em contradição ativa dos discursos em torno de uma questão” permite, segundo Plantin (2008 [2005]), evitar a “dissolução da argumentação na linguagem”, que corre o risco de conduzir à visão de que enunciar equivale a argumentar, conforme alerta Plantin (2008 [2005], p. 43).

Por fim, sugerimos que as atividades poderiam ser reorientadas no sentido de possibilitar os estudantes a interagir numa situação argumentativa, apresentado seus posicionamentos, reavaliando os contradiscursos e articulando, assim, discursos contraditórios em diálogo.

4.4 As atividades possibilitam o desenvolvimento de capacidades argumentativas? Quais? Como?

No capítulo 4 do *MLyEA*, podemos notar que a atividade de leitura do texto “*Hablar de sexo espanta a monseñor*” apresenta um tema favorável para o desenvolvimento das capacidades argumentativas como apresentar posicionamentos, avaliar as perspectivas apresentadas, rechaçar e refutar argumentos a respeito da problemática apresentada, desde que o professor possibilite os estudantes argumentar sobre a temática numa situação de argumentação. Entretanto, o tipo de tratamento didático que é dado ao texto não possibilita o desenvolvimento dessas capacidades argumentativas, pois não há um encaminhamento para que os estudantes argumentem sobre tal problema, de modo que eles pudessem interagir discursivamente, negociando seus pontos de vista.

Ao observar a atividade proposta, é possível perceber que ela pode favorecer o trabalho com a leitura argumentativa, mas, para isto, o professor deveria colocar os estudantes em situação argumentativa. Nessa atividade, percebemos que o *MLyEA* pode favorecer o trabalho com as capacidades argumentativas de identificar um argumento, examinar um argumento, reconhecer as teses e perspectivas argumentativas dos locutores, porém não apresenta comandos que orientem os estudantes a mobilizar a problemática tratada, o que poderia provocar um jogo de negociação entre as vozes sociais que circulam no texto.

Percebemos que essa atividade do *MLyEA* também não direciona a proposta didática para a produção de um texto autoral para circular na escola, o que possibilitaria o trabalho com o desenvolvimento da capacidade argumentativa de construir argumentos, sustentando e negociando posições numa situação argumentativa. Logo, entendemos que tal atividade não permite alcançar essas dimensões, pois predomina o trabalho voltado para o desenvolvimento apenas da leitura como elemento de identificação das informações no texto e não, necessariamente, um trabalho que permita ao estudante se posicionar sobre a questão proposta.

As perguntas iniciais feitas, a saber: *¿Cuál es la actividad social que se lleva a cabo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Cuándo?*, apresentam aos alunos uma situação de comunicação, embora essa situação não seja aprofundada, conforme vimos anteriormente. É necessário que se tematize a questão e a organização das ideias do

texto, de modo que os alunos não localizem apenas informações, mas também produzam inferências e deduções. Ao analisar as questões propostas, não identificamos as possibilidades de serem desenvolvidas as capacidades argumentativas de sustentar, negociar ou refutar um ponto de vista, visto que não há pergunta que sinalize os posicionamentos dos estudantes em relação à temática.

Na questão *¿Qué cosas se dicen?*, o *MLyEA* favorece apenas a capacidade de identificar os argumentos apresentados no debate, mas não possibilita os estudantes a se posicionarem diante dele, o que poderia mobilizar a capacidade de assumir/tomar posição. O mesmo ocorre nos comandos apresentados para o texto 3 (ver Anexo 7), em que é solicitada a classificação de posições, identificação da pergunta que resume a problemática tratada, exposição sobre as teses defendidas, resumo e avaliação dos argumentos utilizados para sustentar tais teses. Nesse momento, por exemplo, caberia explorar o debate enquanto uma forma dialógica de interação argumentativa, em que os argumentadores apresentam argumentos favoráveis e contrários às diferentes posições dos estudantes sobre o tema, tendo em vista, não apenas estudar a forma e o grau da argumentação em uma situação específica de comunicação, mas colocar os estudantes dentro dessa ação concreta para que as capacidades argumentativas possam ser desenvolvidas.

Para argumentar num debate, é preciso que a proposta didática discuta os elementos constitutivos desse tipo de interação argumentativa, a qual é caracterizada pela presença de debatedores com opiniões contrárias sobre o tema e um moderador. Compreender o processo de argumentação pelo qual passam os participantes implica o trabalho de entendimento da organização estrutural da apresentação de um argumento, contra-argumento e da mediação realizada, que envolve a escuta e o acompanhamento do raciocínio nos turnos de fala, a elaboração e reelaboração de pontos de vista sobre os temas discutidos, o que poderia ter sido explorado na atividade proposta ou que pode ser feito pelo próprio professor que utilizar o *MLyEA*.

Reconhecemos que a atividade do *MLyEA* favorece o desenvolvimento das capacidades argumentativas, como por exemplo: identificar argumentos e pontos de vista, localizar a questão argumentativa, compreender em que se apoiam os argumentos apresentados e descrever o tipo de interação configurado para o reconhecimento de uma situação argumentativa, mas, considerando a questão da interação como uma das condições para o exercício da argumentação, percebemos

que a atividade do *MlyEA* poderia ter oferecido ao professor a possibilidade de ele explorar a argumentação em situações comunicativas de argumentação em que as capacidades argumentativas dos estudantes poderiam ser, de forma mais abrangente, solicitadas e desenvolvidas. Isto é, as atividades permitem o aluno a desenvolver suas capacidades argumentativas, porém não trabalha todas as capacidades argumentativas que podem ser mobilizadas por atividades de interação argumentativa.

A proposta didática deixa de favorecer o desenvolvimento de capacidades argumentativas necessárias ao estudante para o exercício da argumentação numa situação argumentativa, tais como avaliar um argumento para, então, assentir ou refutar esse argumento ou negociar o ponto de vista, o que não ocorre, porque o estudante apenas irá ficar circunscrito à capacidade de identificar os argumentos apresentados no texto, o que é importante, mas não é suficiente.

Ao pontuarmos o estreitamento entre a forma de interação a que chamamos argumentação e o desenvolvimento das capacidades argumentativas tal como elas emergem na divergência de pontos de vista, e entendendo que a abordagem interacionista é uma possibilidade viável para a prática de ensino que visa ao exercício prático do argumentar, é possível perceber que o *MlyEA* não percorre a forma prototípica da situação argumentativa, a qual se explana em um estudo da argumentação de uma situação concreta (PLANTIN, 1998). Ao prescindir da ação, deixa de possibilitar o trabalho com a argumentação, porque, ao propor o estudo de como os argumentos são contrituídos e de como eles são atribuídos aos atores sociais, o *MlyEA* se inclina a um trabalho de preparo para proficiência leitora dos estudantes para falar de argumentação, não para argumentar.

No tocante à discussão teórica, o *MlyEA*, indica um avanço em relação ao tratamento da argumentação apresentado nos materiais didáticos analisados no Brasil – conforme pode ser visto no estudo de Souza (2018) sobre o tratamento da argumentação na coleção do livro didático *Para viver juntos: português (2015), do 6º ao 9º ano*, e no material didático de formação de professores do GESTAR –, pois suas atividades colocam em circulação uma concepção de argumentação para além daquela da estrutura composicional do texto e dos aspectos linguístico-textuais do texto dissertativo. Como apontado por Piris (no prelo), as questões trabalhadas em

torno do ensino da argumentação têm sido colocar a tônica sobre técnicas de redação com enfoque nos aspectos gramaticais e lexicais.

As perguntas das atividades do *MLyEA* parecem, porém, apresentar uma contradição em relação à sua abordagem teórica, uma vez que teoria convocada preza pela interação argumentativa e as atividades, por sua vez, não mobilizam a interação nem buscam promover o exercício de confrontos e divergências de posição em torno de uma questão argumentativa, elementos essenciais para o desenvolvimento amplo das capacidades argumentativas.

Para além do que é proposto no *MLyEA*, no primeiro momento, seria importante discutir, por exemplo, as características da interação argumentativa que ocorre por meio do debate. Com isso, o estudante poderia compreender que o debate envolve uma questão social controversa. Conforme Roziane Ribeiro (2009), que se propôs a estudar o debate oral no contexto escolar como recurso didático importante para o ensino de argumentação, o debate como prática social comunicativa pode ser proposto como meio de expor e confrontar opiniões e ideias controversas, o que pode somar para desenvolver as capacidades argumentativas e preparar os estudantes para participação crítica em ambientes formais e em espaços institucionalizados de uso da linguagem.

Por fim, podemos observar, de acordo com a pergunta de análise desta subseção, que as atividades propostas podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades argumentativas de identificar um argumento e a posição discursiva dos interlocutores, capacidades importantes para a leitura argumentativa, mas que poderiam ainda ser reformuladas no sentido de favorecer o desenvolvimento de capacidades argumentativas como sustentar, refutar e negociar um ponto de vista.

Diante desses dados, passamos a sugerir, na seção seguinte, alguns aportes no sentido de alcançar uma maneira de atividades como as apresentadas pelo *MLyEA* tentar ultrapassar a barreira do ensino que promove a prática de falar sobre argumentação para o ensino que promove a prática de argumentar, em que o professor possa planejar a participação dos estudantes em diferentes situações de interação, nas quais suas capacidades argumentativas possam ser aprimoradas.

4.5 Discussão e sugestões para incrementar o ensino da argumentação

Nesta subseção, apresentamos sugestões às atividades do *MLyEA* no sentido de suprir a ausência de comandos ou instruções para a prática da interação argumentativa inscrita em situações argumentativas, assim esperamos que as sugestões possam contribuir para dar mais solidez à didatização da situação argumentativa já iniciada no *MLyEA*.

Nossa análise mostrou que as atividades do capítulo 4 do *MLyEA* fornecem elementos suficientes para o estudo dos fatores que constituem a argumentação nos discursos, o que é importante para capacitar os estudantes para análise de textos argumentativos e dar suporte para o desenvolvimento das capacidades argumentativas, pois é importante perceber a interdependência entre os recursos linguístico-discursivos inscritos na argumentatividade e a própria prática da argumentação.

Ao captar a distinção entre iniciativa discursiva e interação na situação argumentativa, foi possível perceber a diferenciação entre argumentatividade e argumentação apresentadas nas atividades e assim pudemos discutir que a argumentatividade está associada aos mecanismos de semantização da língua postos a funcionar no discurso no sentido de orientação e também aos modos de tematizar e raciocinar no discurso. Nesse contexto teórico, o discurso argumentativo não corresponde necessariamente a uma argumentação, a qual se desenrola por meio de, no mínimo, dois discursos em divergência e na qual o confronto pode apresentar uma progressão.

Entendemos que o *MLyEA*, embora anuncie em sua introdução sua preocupação com desenvolvimento das competências de leitura e escrita argumentativas e proponha uma perspectiva interacional pautada no estudo da situação argumentativa, deixa entrever que esse trabalho poderá ser desenvolvido sem colocar os estudantes dentro do processo de interação, deixando de acionar a dimensão prática da argumentação.

Nesse sentido, pensamos ser necessário colocar em evidência a questão da divergência de posição para começarmos a refletir acerca do ensino da argumentação a partir de noções diferentes daquelas que são habitualmente apresentadas pelos planejamentos para este campo, principalmente voltados para os mecanismos

argumentativos ou níveis de argumentatividade, isto é, as formas do raciocínio, os mecanismos de orientação ou os processos de influência apresentados no discurso. Para tanto, seria válido colocar a temática dilemática como um aspecto importante para encaminhar o desenvolvimento das situações argumentativas na interação.

Nossa pesquisa, ao entender que o ensino-aprendizagem de argumentação passa pelo aprimoramento das capacidades argumentativas de construir, avaliar, sustentar ou refutar um argumento, capacidades estas que são desenvolvidas por meio da vivência das práticas de linguagem, buscou observar no *MLyEA* a possibilidade de suas atividades voltadas aos fatores constitutivos da situação argumentativa favorecerem o desenvolvimento das capacidades argumentativas.

Assim, ao admitir que interação argumentativa, situação argumentativa e práticas de linguagem mantêm um vínculo compatível que converge positivamente para o ensino do argumentar, percebemos que não basta ao produtor de materiais didáticos ou ao professor que prepara seu próprio material de ensino mobilizar ações direcionadas somente para o desenvolvimento do texto (tese, antítese, conclusão) ou ao aprimoramento do uso de recursos linguístico-textuais, mas de forma paralela incluir a participação de situações de interação nas quais os estudantes possam desenvolver e aperfeiçoar as capacidades de argumentar, bem como possam se posicionar diante de uma situação argumentativa, visto que as práticas de linguagem implicam dimensões cognitivas e linguísticas.

Salientamos também a importância de compreender que em uma interação, envolvendo o modelo dialogal na prática, várias capacidades argumentativas poderiam ser desenvolvidas. Nesse sentido, como contribuição, construindo uma base sobre o ensino da argumentação em perspectiva interacional, tentamos explanar algumas capacidades argumentativas associadas aos papéis actanciais envolvidos na dinâmica de uma situação argumentativa para vislumbrar quais capacidades argumentativas podem ser trabalhadas a partir do modelo dialogal, ou seja, quais capacidades podem ser requeridas ao assumir cada papel actancial disposto em uma situação argumentativa.

A fim de identificar algumas capacidades argumentativas e esboçar uma relação entre elas e os papéis actanciais da argumentação, procuramos nos inspirar também no mecanismo de revisão de perspectiva proposto por Selma Leitão (2011, p. 25) como sendo “um processo de revisão de pontos de vista, que decorre

diretamente do confronto de um argumento com a oposição (críticas, dúvidas etc.) e da necessidade de a elas responder”, o qual pode assumir uma entre estas quatro formas:

- 1) O proponente considera o contra-argumento do oponente inaceitável, irrelevante ou improvável, assim o rejeita, preservando, conseqüentemente, seu ponto de vista inicial (LEITÃO, 2011, p. 27);
- 2) O proponente considera o contra-argumento do oponente insuficiente para a retirada de seu ponto de vista inicial e justifica sua preservação (LEITÃO, 2011, p. 28);
- 3) O proponente reconhece, parcialmente, a pertinência do contra-argumento do oponente, integrando modificações em seu ponto de vista inicial (LEITÃO, 2011, p. 28);
- 4) O proponente aceita integralmente a contra-argumentação, retirando totalmente seu ponto de vista inicial (LEITÃO, 2011, p. 28).

Desse modo, o estudante, ao assumir o papel do proponente, pode: Reconhecer a questão argumentativa; Identificar as teses que podem responder à questão argumentativa; Antecipar os possíveis argumentos do Oponente e do Terceiro; Construir argumentos de forma proléptica; Justificar os argumentos que sustentam a tese proposta; Reavaliar os argumentos do Oponente e do Terceiro; Tomar decisão com base nos argumentos do Oponente e do Terceiro, mantendo, modificando ou retirando argumentos que sustentam sua tese inicial.

Nesse seguimento, o estudante, ao assumir o papel de oponente, pode: Reconhecer a questão argumentativa; Identificar as teses que podem responder à questão argumentativa e a tese defendida pelo Proponente; Avaliar os argumentos do Proponente; Construir contra-argumentos; Justificar os argumentos que refutam a tese proposta; Reavaliar os argumentos do Proponente e do Terceiro; Tomar decisão com base nos argumentos do Proponente e do Terceiro, mantendo, modificando ou retirando argumentos que sustentam sua refutação inicial.

E, no papel do Terceiro, o estudante pode: Reconhecer a questão argumentativa; Identificar as teses que podem responder à questão argumentativa e as teses defendidas pelo Proponente e pelo Oponente; Avaliar os argumentos do Proponente e do Oponente; Construir argumentos que questionem o Proponente e o Oponente; Justificar os argumentos que questionam o Proponente e o Oponente; Reavaliar os argumentos do Proponente e do Oponente; Tomar decisão com base

nos argumentos do Proponente e do Oponente, mantendo, modificando ou retirando argumentos que sustentam seu questionamento inicial.

Dessa forma, o trabalho embasado no modelo dialogal da argumentação pode favorecer o desenvolvimento das capacidades argumentativas. Portanto, a nosso ver, à medida que o estudante tem a oportunidade de assumir papéis actanciais argumentativos podemos enxergar as possibilidades de focalizar certas capacidades argumentativas no planejamento de ensino da argumentação, tal como sugerimos no Quadro 2.

Quadro 2 – Capacidades argumentativas que podem ser mobilizadas via assunção dos papéis actanciais da argumentação

Proponente (P)⁴	Oponente (O)	Terceiro (T)
Reconhecer a questão argumentativa (QA)	Reconhecer a questão argumentativa (QA)	Reconhecer a questão argumentativa (QA)
Identificar as teses que podem responder à QA	Identificar as teses que podem responder à QA e a tese defendida por P	Identificar as teses que podem responder à QA e as teses defendidas por P-O
Antecipar os possíveis argumentos de O-T	Avaliar os argumentos de P	Avaliar os argumentos de P-O
Construir argumentos de forma proléptica	Construir contra-argumentos	Construir argumentos que questionem P-O
Justificar os argumentos que sustentam a tese proposta	Justificar os argumentos que refutam a tese proposta	Justificar os argumentos que questionam P-O
Reavaliar os argumentos de O-T	Reavaliar os argumentos de P-T	Reavaliar os argumentos de P-O
Tomar decisão com base nos argumentos de O-T, mantendo, modificando ou retirando argumentos que sustentam sua tese inicial...	Tomar decisão com base nos argumentos P-T, mantendo, modificando ou retirando argumentos que sustentam sua refutação inicial...	Tomar decisão com base nos argumentos P-O, mantendo, modificando ou retirando argumentos que sustentam seu questionamento inicial...

Fonte: Elaboração própria

Como vimos insistindo nesta dissertação, o aprimoramento dessas capacidades argumentativas depende da oportunidade de o estudante poder praticar a argumentação numa situação de comunicação, ainda que planejada e didatizada

⁴ É preciso entender que a argumentação do Proponente não é um discurso que parte do nada, pois, ainda que inicie o díptico argumentativo, ele está respondendo a um discurso anteriormente enunciado.

pelo professor e/ou pelo material didático, em que seus posicionamentos possam ser confrontados e vice-versa.

Para didatizar uma situação argumentativa, sugerimos que se escolha um tipo de interação em que os argumentadores interajam de fato no mesmo espaço social e que eles possam assumir tanto os papéis de atores sociais quanto os papéis actanciais argumentativos de acordo com as determinações de uma dada situação argumentativa. Recomendamos também que a proposta de didatização de uma situação argumentativa evite que a interação argumentativa se transforme em um momento de mera simulação, afinal, conforme visto na literatura, não se argumenta se não há razões para fazê-lo.

Na minha realidade, problemas que afetam o desenvolvimento pedagógico que, sucessivamente, se repetem tais como ventiladores quebrados, falta de espaço para biblioteca, sala de informática, falta de área para prática esportiva, enfim assuntos que poderiam render debates sobre o que (não) fazer com a verba da escola para reparos de infraestrutura. Assim, sugerimos que o material didático ou planejamento construído para o ensino de argumentação, para além de apresentar uma questão de comunicação, proponha temáticas pertinentes para que os estudantes possam perspectivar um assunto em questão. Desse modo, seria possível dimensionar a prática da argumentação numa perspectiva que corresponda às práticas sociais de linguagem, de modo a não desvincular os conhecimentos sobre argumentação da conjuntura política, social e cultural relativa à vida dos estudantes.

Quanto ao *MLyEA*, pudemos notar que as atividades didáticas se dedicam mais a propor exercícios de identificação dos argumentos e dos pontos de vista dos argumentadores e, assim, preterem o envolvimento dos estudantes em situações concretas de interação, o que nos leva a considerar que a proposta de ensino de argumentação do *MLyEA* deixa de atingir os objetivos da perspectiva interacional da argumentação. Assim, diante desses nossos resultados, sugerimos considerar um trabalho didático que pudesse marcar a distinção entre o ensino da argumentatividade e o ensino da argumentação, a fim de capacitar o estudante a identificar, reconhecer e analisar os fatores constitutivos do discurso argumentativo, bem como capacitá-lo para a prática de argumentar.

Nesse sentido, é interessante acompanhar a crítica que Azevedo e Tinoco (2019) tecem às práticas pedagógicas que deveriam promover a articulação entre os

usos sociais da escrita e a argumentação, mas se restringem a uma atividade analítica que envolve a compreensão dos elementos centrais do texto argumentativo como tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão, comandos de leitura para identificar e classificar estratégias argumentativas encontradas em um texto, o que não possibilita o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes que deveriam estar inseridos em interações sociais.

Dito isso, esboçamos um quadro de checagem (Quadro 3) para que o professor possa avaliar se a proposta de ensino de argumentação de seu material didático (de sua autoria ou não) possibilita aos estudantes participar de práticas de linguagem caracterizadas pela interação argumentativa, assunção e alternância de papéis actanciais da argumentação, progressão para além do díptico inicial e natureza dilemática.

Quadro 3 – Perguntas de checagem

Perguntas	Objetivos
1. Qual é a atividade social? Como emergiu a questão?	Marcar a atividade social. Nas atividades sociais especialmente argumentativas, o discursivo é inerente: não há argumentação sem tal atividade. Perceber onde e como o argumento ocorre. É um espaço físico único ou é articulado em espaços e tempos adiados? Observar o processo contextual que faculta o entendimento da formação da questão.
2. Com qual frequência essa atividade está presente em sua rotina? Você se interessa por essa atividade, por quê? Se nunca participou desse tipo de interação, ao menos viu uma atividade semelhante?	Possibilitar ao estudante a chance de expor seu ponto de vista sobre a situação social tratada, colocando em diálogo mais estreito a situação de interação argumentativa em destaque com as vivências do educando, lhe permitindo não só identificar a atividade social como fazer uma direta associação com seu cotidiano.
3. Qual a questão controversa?	Identificar a questão e pôr em evidência que a estruturação dos discursos se volta à uma mesma questão decorrendo um confronto de pontos de vista.
4. Quais são os sujeitos envolvidos na interação argumentativa? Quem argumenta? Quais são os interlocutores?	Explorar as condições dos sujeitos envolvidos na interação argumentativa.
5. Quais são os papéis actanciais assumidos?	Considerando que os papéis actanciais não se confundem com os argumentadores, é preciso dar uma ênfase maior aos papéis actanciais assumidos pelos participantes.
6. Quais são os posicionamentos apresentados?	Identificar as posições (teses) confrontadas, levantando o conteúdo da tese.

7. Indique os posicionamento assumidos em análise: é um ato de propor (um ato do Proponente), um ato de opor-se (um ato do Oponente) ou um ato de duvidar (um ato do Terceiro)?	Definir o papel actancial, pedindo, de forma específica, para o aluno indicar se o posicionamento em análise é um ato de propor (um ato do Proponente), um ato de opor-se (um ato do Oponente) ou um ato de duvidar (um ato do Terceiro).
8. E você? Está de acordo com os posicionamentos apresentados? Qual a sua posição sobre a questão colocada?	Projetar a participação do aluno frente a questão argumentativa proposta, dando-lhe espaço para situar a problemática na atmosfera social de sua inserção. Ao aluno ficam implícitas, então, a tarefa de avaliar e se posicionar ante aos argumentos postos. As questões poderiam ser acompanhadas de um direcionamento mais explícito como “Apresente seus próprios argumentos” que poderia provocar no educando a necessidade prática de sua inserção na dimensão da situação argumentativa, lhe permitindo não só identificar como produzir seus próprios argumentos quanto a uma questão que lhe é contextual.

Fonte: Elaboração própria adaptada a partir de Muñoz e Musci (2013)

No Quadro 3, apresentamos oito perguntas de checagem com o intuito de fazer adaptações e promover desdobramentos das atividades propostas pelo *M_{Ly}EA*, considerando o quadro teórico discutido ao longo de nossa pesquisa. Buscamos no Quadro 3 abranger os aspectos interacionais na checagem das atividades para ensino de argumentação, fazendo inserções inferenciais e ampliando os objetivos da atividade, buscando discutir quais capacidades argumentativas podem ser mobilizadas em tal atividade para assunção dos papéis actanciais da argumentação (cf. Quadro 2).

Na pergunta de checagem n. 1, pretendemos não somente marcar a atividade social, mas dar a perceber como o argumento pode ser construído, gerando a situação argumentativa. Na pergunta de checagem n. 2, buscamos possibilitar ao estudante a chance de expressar seu ponto de vista sobre a situação social tratada, colocando em diálogo mais estreito a situação de interação argumentativa em destaque com as vivências do educando, proporcionando-lhe não apenas identificar a atividade social como fazer uma associação com seu cotidiano, pontuando, aqui, a capacidade de Avaliar os argumentos, assumindo, ao fazê-lo, o papel de Oponente ou Terceiro.

A pergunta de checagem n. 3 inclina-se a identificar a questão e pôr em evidência que a estruturação dos discursos se volta a tal questão decorrendo, assim, um confronto de pontos de vista, possibilitando o trabalho de desenvolvimento da capacidade de Reconhecer a questão argumentativa (QA) e Identificar as teses que

podem responder à QA, favorecendo a assunção dos três papéis actanciais da argumentação (Oponente, proponente e terceiro). A pergunta de checagem n. 4 explora a capacidade de identificar as condições dos sujeitos envolvidos na interação argumentativa e, de forma subsequente, a pergunta de checagem n. 5, que também propõe a capacidade de identificação, apresenta a possibilidade de que os papéis actanciais da argumentação não sejam confundidos com o papel social dos atores da argumentação, os argumentadores, dando ênfase aos papéis actanciais assumidos pelos participantes da interação argumentativa.

A pergunta de checagem n. 6, por sua vez, busca identificar quais os posicionamentos apresentados, defendidos e confrontados a fim de levantar o conteúdo da tese. Essa pergunta é muito importante, sobretudo para responder a pergunta de número 8, auxiliando o estudante a demonstrar maior capacidade de identificar os argumentos expostos fazendo oposição e avaliar os argumentos preparando o contradiscurso, favorecendo o trabalho das capacidades que cabem ao papel de oponente. Em seguida, a pergunta de checagem n. 7 pleiteia definir o papel actancial, pedindo, de forma específica, para que o estudante indique se o turno argumentativo em análise corresponde a um ato de propor (um ato do Proponente), a um ato de opor-se (um ato do Oponente) ou a um ato de duvidar (um ato do Terceiro).

E, para finalizar a checagem da atividade, a pergunta de checagem n. 8 procura projetar a participação do aluno frente a questão argumentativa proposta, dando-lhe oportunidade para situar a problemática na atmosfera social de sua inserção. Dessa forma, coloca ênfase na capacidade de Construir contra-argumentos; Justificar os argumentos que refutam a tese proposta; Reavaliar os argumentos; Tomar decisão com base nos argumentos apresentados, mantendo, modificando ou retirando argumentos anteriormente defendidos, que são pertinentes ao papel de Oponente. Ao aluno ficam implícitas, então, a tarefa de avaliar e se posicionar perante os argumentos postos. As questões poderiam, ainda, ser acompanhadas de um direcionamento mais explícito, como “Apresente e justifique seus próprios argumentos”, que poderia provocar no educando a necessidade prática de sua inserção na dimensão da situação argumentativa, possibilitando, assim, o desenvolvimento das capacidades de Construir argumentos de forma proléptica; Justificar os argumentos que sustentam a tese proposta e Reavaliar os argumentos, capacidades que podem ser mensuradas ao assumir o papel de Proponente.

Ao construirmos esse quadro de perguntas de checagem, que se pretende mais inclinado a propor a colocação do ensino da argumentação em seus fatores mais concretos, entendemos ser importante fazer também uma reflexão sobre uma organização didática que coloque os estudantes para argumentar.

Diante disso, sugerimos que as atividades de um material didático possibilitem ao estudante a assunção da autoria de seus textos, logo de seu discurso, não em uma condição de produção que o submeta a pressões avaliativas de um corretor de redação, mas em uma condição de produção orientada por uma situação argumentativa concreta, pertinente e dinâmica. Assim, recomendamos que uma proposta de atividade dirigida para a inserção de práticas argumentativas na sala de aula demande o investimento em dois âmbitos: (1) propor e planejar uma situação argumentativa como uma dinâmica de divergência discursiva em que os estudantes assumam os papéis actanciais da argumentação; (2) encaminhar um tratamento didático que favoreça o desenvolvimento das capacidades argumentativas, explicitando comandos que solicitem dos estudantes avaliar, negociar, aceitar, rechaçar, sustentar argumentos e pontos de vista, enfim mobilizar capacidades de linguagem para a realização dos atos argumentativos de propor, opor-se e duvidar de pontos de vista apresentados pelo discurso do outro.

Para atender a esses objetivos, ressaltamos que mais do que direcionar os professores à noção de conflito seja necessário que o planejamento considere a condição humana dos estudantes para a escolha da problemática a ser tratada. Para tanto, em acréscimo às questões apresentadas no Quadro 3, algumas orientações didáticas, poderiam integrar as atividades e, assim, criar a possibilidade de esse material didático levar os estudantes a experimentar a interação argumentativa.

As orientações que pretendemos discutir têm por base a distinção que Delia Lerner (2002) faz entre projeto de ensino do professor e o projeto de comunicação do estudante, em que a autora pontua que, no projeto de comunicação do estudante, o enfoque comunicativo deve ser evidenciado seja na forma de projeto, de sequência didática ou de plano de aula.

Assim, a primeira orientação que pode ser levada em consideração é compreender que o projeto de comunicação precisa propor uma ação concreta a ser realizada pelos argumentadores. Para isso, seria bastante significativo para o estudante que a escolha da temática fosse resultado de discussão entre os envolvidos

e partisse de seus próprios anseios. Diante disso, em se tratando da organização do ensino de argumentação, ter em conta que os textos ensinados na instituição escolar não estão isolados daquilo que se faz por meio da linguagem, pode ser uma forma de ampliar e considerar os modos multiformes e multimodais.

A segunda orientação que pode contribuir para a elaboração de um material didático condizente com a proposta interacional de argumentação, corresponde à definição das coordenadas da situação argumentativa de acordo com a própria dinâmica da interação, em que os estudantes assumem lugares de fala e papéis actanciais próprios de seu espaço social. Em outros termos, é importante para o sucesso do projeto de comunicação que os participantes da situação argumentativa reconheçam-se nos lugares de fala que podem assumir durante uma interação argumentativa. É preciso considerar também que tais coordenadas dependem do tipo de interação argumentativa que sustenta o processo argumentativo. Nesse sentido, Piris (no prelo) destaca que atividades didáticas podem recorrer a interações argumentativas como debate, júri simulado, reunião deliberativa, eleição de representante de classe, entre outras, as quais permitem a tomada da palavra na esfera pública e podem favorecer o aprimoramento das capacidades argumentativas.

Desse modo, os comandos das atividades podem solicitar aos estudantes que interajam sobre determinada temática e posteriormente reflitam sobre o papel assumido, visando projetar a participação do aluno diante da questão argumentativa realizada, dando-lhe oportunidade também de avaliar e se posicionar perante os argumentos apresentados na interação. Embora não se possa estabelecer uma obrigatoriedade, porque estão em jogo os aspectos autorais, ideológicos e axiológicos, os quais podem determinar certos posicionamentos, é preciso deixar claro que o estudante pode assumir os três papéis actanciais, consecutivamente. Para isso é preciso pontuar a definição de cada papel presente em uma situação de divergência.

Por fim, o terceiro fator que merece ser considerado em um material didático é que os comandos das atividades deixem explícitos que os estudantes, além de identificar, devem avaliar, apresentar, justificar, sustentar, rechaçar os argumentos do discurso do outro, possibilitando, assim, a mobilização dessas capacidades argumentativas.

Conforme essa discussão, vemos com bastante atenção que a didatização da situação argumentativa necessita atender a um critério de pertinência à vida e aos

interesses dos estudantes, de modo que o projeto de comunicação proposto pelo professor e/ou pelo material didático esteja direcionado para conquistar o comprometimento dos estudantes para as discussões e debates, a construção de argumentos, contra-argumentos, justificações e respostas, posicionamentos e pontos de vista. Assim, considerando a importância desses fatores para o desenvolvimento das capacidades argumentativas, as quais só podem ser mensuradas a partir da perspectiva interacional, sugerimos que a atividade didática considere o contexto social ao qual o estudante faz parte, de modo que favoreça ao professor encaminhar a atividade não somente para capacitar os estudantes a falar de argumentação, mas a argumentar e, posteriormente, proporcionar a interação por meio da situação argumentativa e o desenvolvimento das capacidades argumentativas.

Em síntese, para a construção de uma proposta de ensino de argumentação, nossa discussão sugere que o material didático deveria apoiar a prática de ensino que considere que o ato de argumentar depende da interação verbal entre os interlocutores dentro de uma situação argumentativa bem definida por um projeto de comunicação atento à pertinência da vida dos estudantes para angariar seu comprometimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desse trabalho, assumimos o compromisso de problematizar os encaminhamentos acerca do ensino da argumentação, não para colocá-lo como campo disciplinar insuficiente para ser conduzido no componente curricular Língua Portuguesa, mas, para assinalar como a associação desse objeto de ensino a uma perspectiva de argumentação, que considera a interação, possibilita transgredir a compreensão de que esse deva ser conduzido somente a partir de uma ótica que encerra tal ensino somente para a construção da redação dissertativa para preparo de exames em larga escala. Buscamos perfazer esse caminho visando ampliar as perspectivas de didáticas, pontuando a contingência do ensino de argumentação a partir de reflexão crítica da situação argumentativa.

Diante da ausência de materiais didáticos no Brasil para ensino da argumentação na interação, houve um incitamento que ampliou o nosso olhar para materiais produzidos no exterior, especificamente, os materiais argentinos com os quais tivemos contato, e, desse modo, identificamos e construímos o *corpus* da pesquisa a partir de atividades do *Manual de lectura y escritura argumentativas: aproximaciones teóricas y actividades prácticas* de Muñoz e Musci (2013), por apresentar uma proposta de ensino de argumentação para o ensino secundário argentino e articular as atividades didáticas com as teorias da argumentação. Fizemos uma delimitação do *corpus* a partir do capítulo 4 do referido MLEA, intitulado “Composición textual versus Situación argumentativa”, o qual representa com mais força a perspectiva interacional da argumentação. Assim, propomo-nos a compreender de que maneira as atividades propostas apresentavam ao estudante a distinção entre o que é da ordem da argumentatividade e da argumentação; de que forma poderiam possibilitar os/as estudantes a interagir numa situação argumentativa; e de que modo poderiam contribuir para o desenvolvimento das capacidades argumentativas.

Para sustentar nossa reflexão, a fundamentação teórica de nossa pesquisa apoiou-se na perspectiva interacional da argumentação, conforme postulada por Plantin (2008 [2005]) e retomada por Grácio (2010; 2011; 2013b; 2016), para apresentar conceitos como interação argumentativa, situação argumentativa, papéis actanciais da argumentação e a divergência em torno de uma pergunta. Recorreu, ainda, aos trabalhos de Azevedo (2013; 2016; 2019) para tratar da noção de

capacidade argumentativa. Esses postulados teóricos assumidos no trabalho também deram base para a construção de critérios de reflexão que orientaram a investigação, visando uma melhor compreensão da proposta apresentada no *MLyEA*.

A discussão buscou assinalar, no primeiro momento, as duas formas de racionalidade (demonstrativa e argumentativa), pontuando as duas formas divergentes de lidar com as mesmas, e sobretudo, como esses dois campos se apresentam no modelo dialogal de Plantin (2008 [2005]). Para tanto, procuramos discutir os limites que separam o raciocínio demonstrativo do raciocínio argumentativo que nos proporcionou entender as bases sobre as quais se desenvolveu o estudo da argumentação proposto por Perelman, para, então, compreendermos o reenquadramento sobre o modo de continuidade na aplicação dos raciocínios no Modelo Dialogal. Tal continuidade pondera o raciocínio axiológico sobre os procedimentos resolutivos, considerando a evolução dos suportes que dão significação a este raciocínio, o que coloca no centro da discussão a atividade argumentativa e pontua o modo ampliado do campo da argumentação.

Posteriormente, tratamos sobre a argumentatividade enquanto aspecto constitutivo da argumentação, porém buscamos demarcar as distinções dos respectivos objetivos que marcam esses conceitos a partir dos apontamentos de Grácio (2011; 2016). Foi possível discutir que o trabalho com a argumentação não exclui a argumentatividade, sendo esse um aspecto constitutivo da argumentação, porém o trabalho com argumentação precisa ultrapassar os limites presentes nos níveis das forças projetiva, configurativa e ilativa, colocando em diálogo a articulação de discursos em relação a uma pergunta.

Em seguida, discorremos sobre a situação argumentativa e seus elementos constitutivos de acordo com Plantin (2008 [2005]) e com os aportes de Grácio (2010; 2013b; 2016), e, por fim, a noção de capacidade argumentativa proposta por Azevedo (2013; 2016; 2019). A perspectiva com enfoque interacional permitiu colocar de outra forma a questão da argumentação, reorientando não para uma inclinação de persuasão ou preocupação com técnicas que podem ser mais ou menos convincentes, mas orientando para uma dimensão mais socialmente prática no campo da argumentação (PLANTIN, 2018). Esse alinhamento parece associar ao encadeamento das atividades de argumentação na escola, voltadas para um ensino

que tem na prática social seu terreno de propostas, bem como na formação cidadã dos sujeitos.

A análise do *Manual de lectura y escritura argumentativas* (MUÑOZ; MUSCI, 2013) permitiu observar que a proposta de ensino de argumentação em perspectiva interacional apresentada é um grande avanço em relação aos livros didáticos brasileiros investigados, por exemplo, por membros de nosso grupo de pesquisa, o ELAD (Estudos de Linguagem Argumentação e Discurso). Observamos, nessa perspectiva teórico-prática distinta da encontrada no Brasil, o enfoque na construção de um argumento, na identificação de pontos de vista de diferentes argumentadores, no estudo da situação argumentativa, em vez de privilegiar apenas o bom uso dos elementos gramaticais e a boa organização do texto. No entanto, parece haver uma contradição quanto à sua abordagem, pois há atividades que não consideram a interação em seu nível prático mas apenas identificável, não favorecendo ao professor colocar os alunos/as para apresentarem seus pontos de vista, nem estabelecer relações de confrontos e exposição de modo crítico e reflexivo, o que é imprescindível para que haja possibilidade de desenvolvimento das capacidades argumentativas.

As atividades apresentadas, apesar de ofertarem uma diversidade de textos que elucidam questões sociais e a situação de divergência de opinião, ainda demonstram uma tendência em priorizar os aspectos estruturais, com atividades de localização de informações, e aborda poucas questões que levam o estudante a participar do exercício da argumentação e a colocar-se por meio da compreensão crítica dos textos. Ainda, ao fazer referência às diferenças entre composição textual e situação argumentativa à importância de compreendermos sobre essa diferença para o ensino de argumentação, o *MLyEA* favorece a capacitação para falar de argumentação e não de exatamente argumentar. Em outros termos, a didatização da situação argumentativa, embora permita o ensino da leitura argumentativa, deve ainda ser repensada para favorecer o desenvolvimento das capacidades argumentativas. Para refletirmos sobre o trabalho de argumentação, é pertinente compreender que, quando se apresenta uma perspectiva textual que se limita à identificação de argumentos para fortalecer uma tese, esta orientação não garante sucesso se não forem apresentados apontamentos procedimentais para que de fato se argumente.

Por fim, para esta pesquisadora, as discussões referentes às concepções teóricas sobre a argumentação e seu ensino, oportunizaram uma noção mais alargada

desse campo na instituição escolar. A análise do *MLyEA* selecionado contribuiu para um melhor entendimento de fatores importantes para o ensino da argumentação em nosso contexto. Inicialmente, possibilitou um conhecimento mais claro sobre o amplo campo de atuação da argumentação envolvendo a situação argumentativa e seus elementos constitutivos. Posteriormente, foi possível discutir essa dinâmica marcada na situação argumentativa em uma perspectiva interacional da argumentação associando ao desenvolvimento das capacidades argumentativas apontadas por Azevedo (2013; 2016; 2019). O conhecimento adquirido nesta pesquisa proporcionou uma compreensão distinta em relação ao ensino da argumentação na escola, possibilitando figurar quais as possíveis adaptações que poderiam ser feitas na utilização desse material de acordo com essas teorias, bem como motivou a elaboração de novos encaminhamentos pela própria pesquisadora.

Foi nesse sentido que apresentamos um modelo de análise adaptado com inserções inferenciais para a elaboração de atividades que tentam preencher algumas lacunas encontradas no material analisado a partir das concepções teóricas assumidas, contribuindo, assim, para possíveis encaminhamentos didáticos da situação argumentativa.

A noção de situação argumentativa marcada pela interação e envolvendo a participação e a articulação entre sujeitos em diálogos, isto é, de, no mínimo, dois posicionamentos dissonantes em relação a uma pergunta, conforme apresentado no aporte teórico do *MLyEA*, parece-nos uma melhor direção para o norteamento das questões didáticas. Contudo, os comandos da atividade apresentados precisam ser reelaborados para favorecer o desenvolvimento das capacidades do argumentar no ensino de argumentação, pontuando o ato de argumentar, seja na modalidade oral ou escrita da linguagem, em uma dimensão comunicativa.

Diante do pensamento que aponta a condição material que a obra ocupa como produto e resultado contextual, assinalamos nosso reconhecimento ao trabalho realizado pelas autoras Muñoz e Musci, com a produção do *Manual de lectura y escritura argumentativas: aproximaciones teóricas y actividades prácticas* (2013). Essa é uma iniciativa que revela um olhar destacado para seu contexto de produção que notadamente orientam e instituem a forma como suas concepções de argumentação se apresentam. Nossas reflexões se inscrevem, em acréscimo, a partir de questões que possam dar base para futuros materiais a serviço das práticas

sociais, visando ao desenvolvimento de propostas em âmbito pedagógico (seja em nível de políticas, de agenciamento didático ou planejamentos) que melhor desenvolvam a argumentação sob uma pauta interacional.

Assim, esperamos que esta dissertação, ao discutir questões voltadas à argumentação e seu ensino numa ótica interacional para o desenvolvimento das capacidades argumentativas e do planejamento para o cotejamento de todos elementos constitutivos da situação argumentativa, possa suscitar outros aspectos a respeito da construção de manuais e projetos na esfera escolar. De certo que pode haver muitas outras perspectivas de análise desse material, mas que, por uma questão de delimitação, não puderam ser trabalhados aqui.

FONTE

MUÑOZ, Nora Isabel; MUSCI, Mónica. **Manual de lectura y escritura argumentativas**: aproximaciones teóricas y actividades prácticas. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 2013.

BIBLIOGRAFIA

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018 [2016].

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Tradução: Julia Sevilla y Marta Tordesillas. Madrid: Gredos, 1994 [1983].

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1998 [a.400 a.C].

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **O lugar da argumentação na escrita infantil**: análise discursiva e proposta metodológica. 2002. 232f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.

_____. **A argumentação no exame nacional do ensino médio**: percursos discursivos seguidos por jovens em processo de formação. 2009. 243f. Tese (Doutorado em Estudos do Discurso em Língua Portuguesa – Retórica e Argumentação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), 2009.

_____. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.4, p. 35-47, jun.2013.

_____. Organização de textos dissertativo-argumentativos em prosa: o que se percebe em dez anos de realização do Enem? In: FREITAG, Raquel Meister Ko; SILVA, Leilane Ramos da (Org.). **Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015, p. 33-50.

_____. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, Eduardo Lopes; FERREIRA, Moisés Olímpio (Org.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Grácio Editor: Coimbra, 2016. p. 167-190.

_____. Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. In: VITALE, M. A et al. (Org.). **Estudios sobre discurso y argumentación**. Coimbra: Grácio Editor, 2019. p. 167-193.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr/ 2019.

BITONTE, María Elena; DUMM, Zelma. El discurso parlamentario: ¿diálogo en la torre de Babel? In: MARAFIOTTI, Roberto (Ed.). **Parlamentos: teoría de la argumentación y debate parlamentario**, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2007.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. 2. ed. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2003 [1996].

_____. Como convencer? Da comunicação argumentativa à manipulação. Tradução: Flávia Sílvia Machado e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**. Ilhéus, n. 3, p. 117-132, nov. 2012.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

DOUGLAS, Silvina; LOPEZ, Esther; PADILLA, Constanza. **Yo argumento**. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos. Córdoba: Comunicarte Editorial, 2011.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Racionalidade argumentativa**. Porto: Edições Asa, 1993.

_____. Que fenómenos estuda a teoria da argumentação? Em que consistem as suas tarefas descritivas? **Revista Filosófica de Coimbra**, n. 33, p.125-146, 2008.

_____. **Para uma teoria geral da argumentação**: questões teóricas e aplicações didáticas. 2009. 446f. Tese de Doutoramento (Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2009.

_____. **A interação argumentativa**. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

_____. Do discurso argumentado à interação argumentativa. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 117-128, nov. 2011.

_____. **Perspetivismo e Argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013a.

_____. **Vocabulário crítico de argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013b.

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

_____. Da argumentação à demonstração: os estreitamentos focais como estratégias de objetivação. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 18, p. 139-150, abr. 2019.

HAMBLIN, Charles Leonard. *Fallacies*. Londres: Methuen, 1970.

KLEIMAN, Angela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas: Pontes, 2011. p. 13-46.

LEMES, Noemi. O texto dissertativo-argumentativo no livro didático: o discurso jornalístico silenciando a argumentação. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.4, p. 89-101, 2013.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002.

LIMA, Sheyla Fabricia Alves; PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação no ENEM: análise de uma redação nota mil. **Mediação**, Pires do Rio – GO, v. 12, n. 2, p. 217-231, jul./dez. 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3.ed. Tradução: Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997 [1987].

MASSERON, Caroline. Pour une didactique de l'argumentation (écrite): problèmes, objets y propositions. **Pratiques**, Metz, n. 96, p. 7-34, 1997.

MAURO, Adélia Ferreira. Argumentação e Discurso. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador (Org). **Retóricas de ontem e de Hoje**. São Paulo: Humanitas Editora; FFLCH/USP, 2001, p. 183- 200.

PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 14, n. 2, p. 391-409, 2014.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1958].

PERELMAN, Chaïm. **O império retórico**. Tradução: Fernando Trindade e Rui Alexandre Grácio. Edições ASA: Porto, 1992 [1977].

PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação numa perspectiva materialista do discurso. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 97-121, dez. 2016.

_____. (Im)possibilidades de ensino de argumentação na escola. In: PIRIS, Eduardo Lopes; PADILLA, Constanza (Org.). **Ensino de argumentação**: demandas sociais e práticas de ensino no Brasil e na Argentina. (no prelo).

PLANTIN, Christian. La interacción argumentativa. **Escritos - Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje**, Puebla, n. 17-18, 1998, p. 23-49, 1998.

_____. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008 [2005].

_____. O estudo da argumentação em uma perspectiva dialogal entrevista com Christian Plantin. **Entremeios**: revista de estudos do discurso. v.2, n.1, p.1- 14, 2011a

_____. Análise e crítica do discurso argumentativo. Tradução: Sérgio Levenfous *et al.* **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.1, p. 17-37, 2011b.

_____. **La argumentación**: historia, teorías, perspectivas. Tradução: Nora Isabel Muñoz. Buenos Aires: Biblos, 2012 [2005].

_____. **Dictionnaire de l'argumentation**. Une introduction aux études d'argumentation. Lyon: ENS Éditions, 2016.

_____. “Não se trata de convencer, mas de conviver”: a era pós-persuasão. Tradução: Weslin de Jesus Santos Castro e Eduardo Lopes Piris. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 15, p. 244-269, 2018.

PLANTIN, Christian; MUÑOZ, Nora Isabel. **El hacer argumentativo**. Buenos Aires: Biblos, 2011.

QUINE, Willard Van Orman. **Logique élémentaire**. Paris: Armand Colin, 1973.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROSA, José Gaspar; SOUZA, Márcio Coutinho de. O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o ranqueamento das escolas: princípios e práticas. **Revista Espacios**, v. 38, n. 15, p. 9, 2017.

SOUZA, Mayana Matildes da Silva. **A argumentação no ensino de português: entre o material didático e a sala de aula.** 2018. 259f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018.

SOUZA, Mayana Matildes da Silva; PIRIS, Eduardo Lopes. Reflexões acerca da proposta de ensino de argumentação de um livro didático de português aprovado pelo PNLD/2017. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, n. 18, p. 175-195, 2018.

VIDON, Luciano Novaes. A prática escolar de ensino de textos dissertativo-argumentativos: pedagogia da *dessubjetivação*. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 42, 2013.

_____. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do ENEM. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; PIRIS, Eduardo Lopes. **Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares – vol.2.** Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 31-44.

ANEXOS – CAPÍTULO 4 DO MLYEA

Anexo 1 – Composição textual (p. 77-80)

Capítulo 4

COMPOSICIÓN TEXTUAL *VERSUS* SITUACIÓN ARGUMENTATIVA

1. ¿Existe un modelo preferencial de composición textual argumentativa?

No, no existe un modelo único y ni siquiera preferencial de un plan textual argumentativo. Así como los modos textuales de la narración son muy variados y no responden a una forma específica única, los modos de la argumentación son también multiformes. Hay argumentación en un texto jurídico, un sermón, una publicidad, un panfleto político, en una editorial, en una simple negociación o discusión familiar, o en un largo ensayo sociológico. ¿Por qué insistir entonces en proponer una estructura textual rígida del estilo de: Introducción–Tema–Tesis–Argumentos–Conclusión, que pocas veces se ve reflejada en la superficie del texto a analizar? Esto conduce a los estudiantes a forzar los textos para trasladar mecánicamente este esquema pre–establecido al análisis, lo que puede llegar a distorsionar una comprensión adecuada. Ajustarse a una estructura textual argumentativa sólo puede ser útil en las actividades de producción, como para ofrecer un primer andamiaje para la redacción; pero si el objetivo es comprender puede prestar a confusión y no aporta demasiado valor cognitivo.

.....

☺ Para recordar:

El conocido especialista Joaquim Dolz afirma: *“No existe una única forma de planificar globalmente un texto argumentativo sino diferentes posibilidades que pueden ser examinadas de manera crítica por los alumnos”* (1995:70).

.....

Por ejemplo los siguientes fragmentos son analizables en términos de argumentatividad, y sin embargo tienen formatos textuales muy variados:

Texto 1

Página 12 Ciencia, Miércoles, 17 de noviembre de 2010

Entrevista a Ana Carolina Hetch, antropóloga social por la UBA, doctora e investigadora del Conicet. Vida y conservación de las lenguas. ¿Se deben conservar las lenguas locales? ¿Y por qué? Para averiguarlo, el jinete hipotético conversó con una especialista en el asunto, que estudia justamente ese problema.

Por Leonardo Moledo

—¿En qué trabaja?

—En temas de antropología lingüística y educación intercultural bilingüe. Dentro de la antropología lingüística, trabajo con las lenguas indígenas en la Argentina. Es un tema un poco desconocido en general: la gente no sabe que hay muchas lenguas indígenas habladas que permanecen muy vigentes hoy en día...

—También hay muchas que se perdieron, ¿no?

—Sí, claro. Además es un tema que está medio de moda a nivel mundial: el de las lenguas amenazadas. Yo trabajo con la lengua toba, que es una lengua de la familia waicurú de la zona del Gran Chaco; una comunidad que migró y está acá en la provincia de Buenos Aires. (...)

—¿Y por qué es importante conservarlas?

—Es una pregunta muy habitual esa. Para mí hay razones lingüísticas, identitarias y culturales.

—¿Cómo es el tema identitario?

—Es la relación que tiene la lengua con la identidad de un pueblo, que da cuenta de su historia. Acá hay obviamente una cuestión ideológica implicada: son lenguas oprimidas; si se dejaron de hablar no fue por volición, sino por opresión de lenguas más poderosas. Hay un interés político también en defender lenguas que fueron acalladas.

—El problema es que, creo yo, la lengua siempre evoluciona de una manera, digamos, “imperial” y política. Lo que yo me pregunto es si hay alguna otra forma de que evolucione, si hay alguna otra forma de que haya lenguajes hegemónicos que no sea esa. Por ejemplo: ¿usted habría defendido la postura de mantener el latín en el siglo VIII, intentando evitar las deformaciones que luego darían el francés?

—Ojo, que los que investigamos no tenemos que decirle a la gente lo que tiene que hacer. Nosotros no le prescribimos a un pueblo que conserve su lengua. Lo que nos interesa es, justamente, ver los casos en que el pueblo está interesado en conservar su lengua y, sin embargo, va perdiendo espacio por un sistema que se les va imponiendo, sobre todo en el caso de los chicos, con la escuela (...)

Pero mi pregunta es: ¿qué sentido tiene que los vascos hablen en vasco? ¿No sería mejor que hablaran todos en español?

—Le llevo su razonamiento a sus últimas consecuencias: ¿no sería más fácil que todo el mundo hablara en inglés? Bueno, es posible que sí. Más fácil sería, pero a mí me provocaría mucha resistencia adoptarlo.

—Pero eso es porque usted forma parte de una lengua muy fuerte. Si pudiera entenderse, con su lengua madre, con muy poquitas personas... Lo que yo quisiera entender es qué diferencia hay entre esta conservación de la lengua y la conservación de otras matrices culturales que chocan con nuestra concepción moderna. Pienso, por ejemplo, en el caso del chico guaraní que tenía un soplo en el corazón y la tribu no quería que se lo operara, sino que lo curara un chamán. Ahí hubo que obligar a que interviniera la medicina moderna para que se salvara. A lo que voy es a que, creo, no siempre conservar costumbres es algo bueno. (...)

Si leemos con detenimiento el reportaje anterior observamos que se trata de una *entrevista* de periodismo de divulgación científica, en la que el entrevistador **confronta sus propias opiniones** a las de su entrevistada, transformándose así en un choque de discursos divergentes. Es decir, en un género como la *entrevista*, que no suele ser considerado argumentativo, podemos identificar fácilmente dimensiones de argumentatividad.

Texto 2

El lector escolar. Consejos para el aula

No pelearse entre compañeros: “La violencia se debe a peleas internas entre los barrabravas de los clubes. Es lo que está ocurriendo en Racing, Newell’s, Gimnasia, Estudiantes y Argentinos Juniors. Se pelean entre ellos. Todo lo arreglan a golpes y cuchillazos”.

No ensuciar el aula: “Estados Unidos (el mayor contaminador del mundo) no firmó el Protocolo de Kyoto porque considera que respetar las condiciones que allí se establecen sobre el cuidado del medio ambiente sería negativo para el desarrollo de la economía y el crecimiento de la riqueza de su país”.

Respetar a los adultos: “Hay cuatro millones de sitios en Internet que ofrecen pornografía infantil (...) En lo que va de 2005 el promedio de causas vinculadas con la pornografía infantil en la Capital Federal es de cinco por mes.”

(...) La culpa de todo la tiene la escuela...

Mex Urtizberea, *La Nación*, 4 de marzo de 2005

En este caso se trata de un texto periodístico formulado en términos de *consejos escolares*, enfrentados a noticias de la realidad cotidiana contra las que chocan en contradicciones insalvables. No se detecta ningún formato atribuible a alguna secuencia argumentativa clásica, y sin embargo es innegable su dimensión argumentativa, sintetizada en la afirmación final de que “la culpa de todo la tiene la escuela”, conclusión irónica que puede actuar de disparadora de un rico material de debate.

La organización retórica clásica. ¿Tiene vigencia en los discursos actuales?

Algunos manuales de enseñanza media todavía proponen seguir la organización retórica clásica de exordio–narratio–confirmatio–epílogo, pero dicha estructura ha perdido vigencia, y resulta excepcional descubrir un texto actual que respete tal organización. No está de más conocerla (cfr. Alvarado & Yeannoteguy, 1999: 67 y ss.) pero nunca tomarla como ejemplar para la redacción de un texto argumentativo.

La propuesta de C. Masseron

¿Se puede proponer una descripción simple de las composiciones argumentativas más habituales? Si debiéramos seleccionar alguna descripción simple y efectiva elegimos la propuesta de C. Masseron (1997) quien postula la existencia de tres formas de composición argumentativa, a las que describe como “estrategias pragmáticas”:

- a) **Justificativa:** expone la Tesis desde el comienzo y la justifica, es monológica, sin polifonía.
- b) **Polémica:** expone la Tesis y argumentos propios e incluye la Tesis contraria con los suyos. Por eso decimos que es dialógica.
- c) **Deliberativa:** suspende la afirmación de la Tesis hasta el final de la exposición de los diferentes argumentos. Sobreentendemos que puede ser tanto monológica como dialógica.

Hemos comprobado que tanto la llamada argumentación Polémica como la Deliberativa suelen ser muy semejantes, y a veces es difícil decidir por una u otra; lo que nos parece más productivo es indicar la existencia o no de voces opuestas (explícitas o no) y el movimiento “regresivo” (se argumenta “hacia atrás” = Tesis + argumentos) frente al “progresivo” (se argumenta “hacia adelante” = argumentos + Tesis).

Ejemplo de movimiento “regresivo” en un texto monológico:

Justificativa:

No se debe tener encendido el teléfono celular en clase. La llamada es siempre un ruido impertinente e inútil. Interrumpe la actividad en el aula, y no se puede responder en ningún caso. Ya que si se pretende contestar en voz baja, la interrupción se alarga, y se vuelve irritante e intolerable. Tampoco es aceptable salir de la clase a contestar la llamada, porque se está dando una muestra de menosprecio de la actividad de enseñanza, que ningún profesor tiene por qué tolerar.

Ejemplo de movimiento “regresivo” en un texto dialógico:

Polémica:

Es necesario apoyar la instalación de una usina hidroeléctrica en la región. Algunos dicen que impactará en el paisaje de la zona, y que traerá trastornos ecológicos. Si bien es cierto que modificará el entorno geográfico, esto no implica que sea perjudicial. Por el contrario, puede convertirse en una fuente de humedad que beneficie el suelo y estimule el crecimiento de pasturas. Esta es la conclusión a la que llegó la consultora ambiental “XX” cuando realizó los estudios correspondientes

Ejemplo de movimiento “progresivo” en un texto dialógico:

Deliberativa:

Algunos autores sugieren que los australopitecos se iniciaron en el consumo de carne como carroñeros, alimentándose de lo que obtenían después de que los leones hubieran hecho su matanza. Los estudios sobre los grandes monos actuales ponen en duda esta teoría. Tanto los gorilas como los chimpancés desdeñan los cadáveres que encuentran: sólo comen carne cuando son ellos mismos los que matan. No hay ningún motivo para creer que los homínidos, con sus sencillos instrumentos de piedra, fueran capaces de ahuyentar a un león lejos de su presa o de hacer abandonar a las hienas lo que los leones hubieran dejado. Comer carroña habría obligado a los australopitecos a enfrentarse con animales de gran tamaño a los que no podían vencer. Los australopitecos, por lo tanto, tenían que cazar para alimentarse en la gran sabana.

Anexo 2 – Situação argumentativa (p. 81-82)

2. La reconstrucción de la situación argumentativa

Estamos convencidas de que trabajar la argumentación como situación y no como estructura mejora las posibilidades de éxito en su enseñanza, no sólo porque el formato textual no es fácilmente detectable (por su versatilidad), sino porque muy a menudo el texto representa una pieza incompleta dentro de un juego más complejo de discursos opuestos, cuya cabal comprensión exige conocer y, si es necesario, reponer las otras piezas que completan el entramado de afirmaciones y contrafirmaciones. Se vuelve imprescindible reconstruir la problemática que enmarca, direcciona y da sentido a las inferencias demandadas por el texto, y en esa reconstrucción cumplen un papel fundamental los datos del contexto y la actividad social que conforman la llamada “situación argumentativa”. Nuestra posición se sustenta en una manera definida de entender la argumentación, no como tipo discursivo sino como propiedad de argumentatividad de ciertos discursos interactivos, según la cual “una determinada situación de lenguaje empieza a ser argumentativa cuando se manifiesta en ella una oposición discursiva” (Plantín, 1998:25).

Se trata de identificar las propiedades del contexto que son relevantes para evaluar la argumentatividad de discurso en situación; es decir, seleccionarlos para reconstruir la situación, en tanto argumentativa. Sabemos que en este punto está la clave de esta propuesta. ¿Cómo enseñar al alumno a seleccionar los datos contextuales dignos de ser recuperados? Dicho de otro modo: ¿deben ser relevantes para satisfacer qué demanda? He aquí un comienzo de resolución a nuestras inquietudes. La demanda debe surgir en el alumno a partir de un primer acercamiento al texto, bajo la forma de preguntas a responder. En ese proceso debe ser apoyado y acompañado por un andamiaje provisto por el docente, quien lo guiará en la formulación de las preguntas⁸.

Las preguntas necesarias

En el caso particular del análisis y comprensión de situaciones argumentativas, dichas preguntas pueden girar en torno a las siguientes:

1. ¿Cuál es la actividad social que se lleva a cabo?

En las *actividades sociales* característicamente argumentativas lo discursivo es inherente: no hay argumentación sin actividad verbal. Este conjunto de actividades tiende a conformar un inventario abierto; para acotarlo nos hemos basado en una clasificación de las confrontaciones argumentativas propuesta por Bitonte & Dumm (2007:178), a saber: **conversación** –como oposición coyuntural en donde nadie gana o pierde– que caracterizaría a la *charla cotidiana de salón, entre amigos, familiares, desconocidos, etc.*; **diálogo** –entendido como modelo cooperativo para solucionar problemas– *entre miembros del consorcio de un edificio, colegas en el trabajo, mediaciones de todo tipo, reuniones de*

⁸ Este proceso no es unidireccional, sino que se establece como un ida y vuelta entre los pasos de análisis e interpretación del texto y la necesidad de acceder a nuevos datos para satisfacer las demandas que van surgiendo a medida que se profundiza en el mismo.

vecinos, etc.; **controversia** –como deliberación polémica con objetivos de comprender– *coloquios, crítica de arte y literatura, intercambio de correos de lectores, etc.*; **debate** –como género institucionalizado, competitivo, cuya meta es el triunfo de la propia posición– *intercambios televisivos entre políticos u opositores, debate parlamentario, confrontación de editoriales y notas de opinión, asambleas, etc.*

2. ¿Dónde? ¿Cómo?

¿En qué lugar se desarrolla la argumentación? ¿Es un solo espacio físico, o se articula en espacios y tiempos diferidos? Si es un espacio único ¿tiene alguna función institucional?; es decir, ¿podría caracterizarse como un “sitio argumentativo”⁹? ¿Hay un uso ordenado de los turnos de palabra? ¿Por qué medio o canal (oral o escrito) tiene lugar el intercambio? ¿Cuál es el soporte: periódicos, TV, Internet, radio?

3. ¿Cuándo?

¿En qué contexto histórico, político, ideológico se plantea la controversia?

4. ¿Quién/es habla/n?

Identificar a los **protagonistas** involucrados en la situación. ¿A qué tipo de público se dirigen?

4.1 Si se trata de un **diálogo explícito**: ¿Qué protagonistas toman parte *efectivamente* en el debate como personas empíricas? ¿Cuáles son sus datos personales, profesión, función social en el momento del debate, adscripción a algún grupo (social, político, religioso, ideológico...)?

4.2 Si se trata de un texto **monologal**: ¿Quién habla en el texto? ¿Quién es el responsable (locutor) de lo expresado? ¿Qué protagonistas son *puestos en escena* en el texto por aquel que se hace responsable (locutor)? ¿Qué podemos deducir acerca de ellos a partir de sus discursos, citados directa o indirectamente por el locutor?

5. ¿De qué se trata?

Despejar el **problema**, identificar la cuestión, determinar el objeto en discusión y formularlo bajo forma de pregunta. No se puede entender bien una argumentación *sin información sobre el tema discutido*. Si corresponde, en este momento conviene incluir el tema dentro de alguno de los campos argumentativos postulados por Toulmin. ¿Hay controversias bien conocidas sobre este tema? ¿Existe un guión sobre esta cuestión?¹⁰

⁹ Los sitios argumentativos son definidos por Plantin (2012) como “los lugares que organizan el debate y permiten tratar ciertas cuestiones en función de las normas de una cultura. Las intervenciones argumentativas que se desarrollan allí son planificadas por las convenciones que caracterizan el sitio, en primer lugar la codificación específica de turnos y los derechos al uso de la palabra.”

¹⁰ Este concepto de *guión*, propuesto por Plantin (1998), se separa del cognitivismo (que refiere más bien a acciones) para acercarse a la idea de *tópica*, adonde se acude para encontrar argumentos ya elaborados. Se les puede pedir a los alumnos que investiguen sobre guiones previos respecto de temas polémicos ya instalados: el aborto, el matrimonio igualitario, la rebaja en la edad de la imputabilidad, etc. (véase Cohen Agrest, 2008).

6. *¿Qué cosas se dicen?*

Identificar las **posiciones** (Tesis) que se enfrentan.

6.1 ¿Qué **posiciones** defiende cada uno de los protagonistas (empíricos y/o discursivos)?
¿Cuáles son sus intenciones? ¿Qué piensan, qué quieren hacer, adónde quieren llegar?
Por ejemplo: ¿A quién/es acusan? ¿A quién/es defienden? ¿Qué medida preconizan?
¿Cuál es su posición en el debate?

6.2 ¿Quién está **de acuerdo** con quién? ¿Qué alianzas se pueden detectar? ¿Tales alianzas se inscriben en un ámbito político, gremial, social, o son más bien circunstanciales?

6.3 ¿Quién **se opone** a quién?

7. *¿En qué argumentos apoyan sus conclusiones?*

7.1 ¿Cuáles son esos **argumentos**? ¿Resultan realmente adecuados para sostener la conclusión? ¿O lo son solamente por medio de un número de afirmaciones implícitas (Leyes de Pasaje) que son refutables? ¿Cuáles son? ¿En qué son refutables?

7.2 ¿Qué hacen los otros protagonistas con estos **argumentos**? ¿Los ignoran o los mencionan? ¿Les reconocen un valor? ¿Los rechazan?

Anexo 3 – Texto para lectura e estudio n. 1 (p. 83-84)

Nora Muñoz y Mónica Musci

Capítulo 4 - Composición textual *versus* situación argumentativa

Modelos de análisis de la situación argumentativa en dos textos polémicos

Texto 1

Hablar de sexo espanta a monseñor

Es un manual de los ministerios de Educación y Salud para instruir a formadores en educación sexual y prevención del sida. Héctor Aguer lo tildó de “ateo” y “reduccionista”. Sileoni advirtió que el material responde a los lineamientos de la ley.

Aguer aprovechó la asunción del equipo ministerial para criticar un documento de 2007.

Un manual elaborado por expertos de los ministerios de Educación y Salud de la Nación dio pie a un exaltado “mensaje” del arzobispo de La Plata, Héctor Aguer, quien puso si no el grito al menos el texto en el cielo, ante lo que consideró de “inspiración neomarxista”. Aún más: el Material de Formación de Formadores en Educación Sexual y Prevención del VIH/sida –que fue avalado por organismos internacionales– resulta “reduccionista” y “constructivista” para monseñor. Consultado por este diario, el flamante ministro de Educación nacional, Alberto Sileoni, advirtió que no era su intención polemizar: “El que critica Aguer es un documento que se desprende de una ley, la 26.150, de Salud Sexual Integral. Y para este ministerio la ley no es una opinión, sino una disposición normativa que da la sociedad y hay que cumplir”.

“Reduccionista”, porque la idea de la sexualidad no contempla el bien integral de la persona ni menciona el amor. “Constructivista”, porque no reconoce la existencia de una naturaleza de la persona, ni la de sus actos. Finalmente, “neomarxista”, porque interpreta la sexualidad según la dialéctica del poder. Esas son las principales falencias que Aguer achacó al Material en un comunicado dado a conocer el mismo día en que asumían las nuevas autoridades del Ministerio de Educación, comenzando por su titular, Alberto Sileoni, aun cuando la piedra (o quizá habría que decir el cuadernillo) del escándalo date de 2007, haya tenido circulación restringida en una zona del país y tuviera como destinatarios, pura y exclusivamente, a adultos formadores de otros adultos.

Aguer también encontró que la recopilación de materiales, en la cual “la ideología de género se expresa (...) con el máximo rigor”, tiene un “diseño profundo”: la “desconstrucción” (sic) de una concepción de la sexualidad de acuerdo con el orden natural y con la tradición cristiana”. Se trata, en suma, de un texto ateo, con espíritu coercitivo, que atropella la libertad de conciencia, la de enseñar y también la de aprender. “Resulta una especie de religión secular, ajena a la tradición nacional y a los sentimientos cristianos de la mayoría de nuestro pueblo.”

“La de monseñor es una posición conocida en ese sentido”, señaló el ministro Sileoni a este diario. “Sin ánimo de polemizar —continuó—, simplemente decimos que no creemos que sea neomarxista y ateo. No es un material que alienta la genitalidad exclusivamente. Nosotros somos el Ministerio de Educación y sostenemos la enseñanza de valores. Entre los valores que para nosotros son muy importantes está el amor, el respeto al otro, el respeto a la interioridad de las personas, a sus ideas. Y lo reitero: el ministerio se limita a cumplir con una ley nacional.”

Originalmente, el Material (en rigor, un compendio de materiales de orígenes diversos, desde instituciones internacionales hasta especialistas de Argentina y el extranjero, pasando por documentos emitidos por la OMS y organismos estatales) tenía como destino auxiliar y facilitar herramientas a formadores de docentes del Noroeste del país. Fue producido y enviado en 2007, y cumple con los lineamientos curriculares que el propio Ministerio de Educación emitió tras la construcción de consensos del Consejo Federal de Educación. “¿Por qué hacemos esto?”, se preguntó Sileoni en diálogo con Página/12 al referirse a la participación que la Ley de Educación Sexual asignó al Ministerio de Educación, y explicó: “En primer lugar, para trabajar en la prevención de enfermedades de transmisión sexual. En segundo, para tratar de trabajar, desde la escuela, en contra del embarazo temprano, que en la zona a la que fueron destinados los materiales en 2007 es del 25 por ciento. Y tercero, porque la información también disminuye la incidencia del abuso infantil. Esas son nuestras peleas, y por eso no queremos entrar en otras discusiones que distraen”.

Por su parte, la capacitadora, docente y asesora de instituciones educativas Marta Weiss, quien trabajó en la compilación del Material, señaló que “es preciso tomar distancia y no caer en la misma trampa”. “En realidad —agregó—, reduccionista es el comunicado, porque la ley nacional instala tres ejes alrededor de los cuales se nuclea todo lo demás: la integralidad de la sexualidad humana, la perspectiva de derechos humanos y el cuidado de la salud. De todas maneras, la reacción de Aguer me sorprende, porque yo misma he sido llamada por escuelas católicas, a través del ministerio, para que explicara los alcances y la implementación de la Ley de Educación Sexual, en su momento. Claro que la Iglesia no es una institución monolítica, y Aguer representa sólo uno de sus sectores.”

Página/12, 30/07/2009

Anexo 4 – Atividade sobre o texto n. 1 (p. 85-88)

Nora Muñoz y Mónica Musci

Capítulo 4 - Composición textual *versus* situación argumentativa

Análisis

1. ¿Cuál es la actividad social que se lleva a cabo?

Debate.

2. ¿Dónde? ¿Cómo?

En un canal escrito (diario Página/12), diferido y mediatizado por un locutor (periodista) quien pone en escena a los interlocutores en su nota.

3. ¿Cuándo?

La fecha de la noticia es el 30 de julio de 2009. En la reconstrucción de la *situación argumentativa* de esta noticia, resulta interesante recuperar el documento original emitido por Monseñor Aguer, por medio de una sencilla operación de búsqueda por Google. Dicho documento previo tiene fecha de 27 de julio de 2009 (tres días antes del texto tomado como corpus).

4. ¿Quién/es habla/n?

El locutor (periodista) es anónimo. No hay firma. Se trata de una noticia con opinión, pero sin asunción explícita de la responsabilidad. De este modo, por defecto, se supone que la responsabilidad ideológica la asume el propio diario (Página/12)

- AGUER: arzobispo de La Plata, monseñor. Sus dichos no son reproducidos en forma directa. El locutor-periodista entrecomilla solamente aquellos términos que considera fundamentales, y con intención irónica, la mayoría de las veces.
- SILEONI: flamante Ministro de Educación de la Nación designado por la Presidenta Cristina Fernández en 2009.
- MARTA WEISS: Capacitadora, docente y asesora de instituciones educativas, quien trabajó en la compilación del material

5. ¿De qué se trata?

Podemos reconstruir la **pregunta problematizadora**¹¹ de la siguiente manera : *¿Es bueno (aconsejable, beneficioso) el manual de Formación de formadores en Educación Sexual y prevención del HIV/SIDA elaborado por los Ministerios de Salud y Educación de la Nación?*

Esta discusión puede enmarcarse en una **más amplia**¹²: *¿Hay que dar educación sexual en la escuela? ¿quién tiene que darla? ¿qué contenidos tiene que tener esta educación? ¿de quién es la responsabilidad?*

Si quisiéramos asociar estas cuestiones a los campos argumentativos de Toulmin nos inclinamos por incluirlas dentro del campo de la ética.

¹¹ Siguiendo a Plantin (1998:41) los tres tipos principales de preguntas son: “¿Qué debemos creer? ¿Debemos creer esto? ¿Qué debemos hacer? ¿Debemos hacer esto? ¿Qué tenemos que pensar de esto? ¿Es hermoso, está bien?” En este caso se trata de una variación de la última pregunta.

¹² Es posible integrarla dentro de algún “guión” previo que ya ha circulado en la sociedad, no sólo dentro del ámbito del país.

6. ¿Qué cosas se dicen?

Aguer DICE:

[el Manual es...] “Reduccionista”, porque la idea de la sexualidad no contempla el bien integral de la persona ni menciona el amor. “Constructivista”, porque no reconoce la existencia de una naturaleza de la persona, ni la de sus actos. Finalmente, “neomarxista”, porque interpreta la sexualidad según la dialéctica del poder.

Se trata de un discurso referido indirectamente. Es interesante cotejar con el documento original para corroborar la fidelidad o no en la recuperación del discurso ajeno por parte del periodista. En este caso particular citamos textualmente el contenido original del Documento de Aguer, extraído de Internet:

AICA Documentos

Orientaciones oficiales sobre educación sexual

Monseñor Héctor Aguer

“la ideología de género se expresa (...) con el máximo rigor”, tiene un “designio profundo”: la “desconstrucción” (sic) de una concepción de la sexualidad de acuerdo con el orden natural y con la tradición cristiana”.

“Se trata, en suma, de un texto ateo, con espíritu coercitivo, que atropella la libertad de conciencia, la de enseñar y también la de aprender”.

“Resulta una especie de religión secular, ajena a la tradición nacional y a los sentimientos cristianos de la mayoría de nuestro pueblo”.

www.aica.org

Sileoni DICE:

- *“... es un documento que se desprende de una ley, la 26.150, de Salud Sexual Integral. Y para este ministerio la ley no es una opinión, sino una disposición normativa que da la sociedad y hay que cumplir”.*

- *“...no creemos que sea neomarxista y ateo. No es un material que alienta la genitalidad exclusivamente. Nosotros somos el Ministerio de Educación y sostenemos la enseñanza de valores. Entre los valores que para nosotros son muy importantes está el amor, el respeto al otro, el respeto a la interioridad de las personas, a sus ideas. Y lo reitero: el ministerio se limita a cumplir con una ley nacional.”*

- *“¿Por qué hacemos esto? para trabajar en la prevención de enfermedades de transmisión sexual. En segundo, para tratar de trabajar, desde la escuela, en contra del embarazo temprano, que en la zona a la que fueron destinados los materiales en 2007 es del 25 por ciento. Y tercero, porque la información también disminuye la incidencia del abuso infantil. Esas son nuestras peleas, y por eso no queremos entrar en otras discusiones que distraen”.*

Marta Weiss DICE

- “es preciso tomar distancia y no caer en la misma trampa”. “En realidad –agregó– reduccionista es el comunicado, porque la ley nacional instala tres ejes alrededor de los cuales se nuclea todo lo demás: la integralidad de la sexualidad humana, la perspectiva de derechos humanos y el cuidado de la salud.

- “la Iglesia no es una institución monolítica, y Aguer representa sólo uno de sus sectores”

El periodista-locutor DICE:

En la presentación indirecta del discurso de Aguer utiliza verbos subjetivos que evalúan los dichos:

- [Aguer] “tildó” de ..., “achacó (falencias) al material”

Además caracteriza con humor irónico el acto de habla de Aguer:

- “... puso si no el grito al menos el texto en el cielo” (poner el grito en el cielo: hacer escándalo); describe el documento como “mensaje” entrecorillado, y lo califica de *exaltado*.

En la presentación directa de los actos de habla de Sileone utiliza verbos neutros:

- *Advirtió* – *Señaló* – *Se preguntó* – *Explicó*

En la presentación directa de los actos de habla de Marta Weiss:

- *Señaló*

Está claro que las opiniones del locutor a través de los verbos “marco” de los respectivos actos de habla pretenden ser neutrales en el caso de los funcionarios del gobierno (con los que hace alianza) y son más abiertamente evaluativos en el caso del representante de la Iglesia.

El discurso de Aguer es más recortado, porque el periodista extrae partes del documento, en cambio los otros actores fueron entrevistados y sus enunciados son completos y coherentes, citados textualmente.

Además de presentar a las voces y etiquetar sus actos de habla, el locutor da algunas características del manual, ubicándolo en el tiempo y el espacio, los destinatarios, los autores, la función.

7. ¿En qué argumentos apoyan sus conclusiones?

Conclusiones defendidas:

AGUER Conclusión 1: *El Manual en cuestión es negativo para la formación de educadores.*

SILEONI Conclusión 2: (Contradice la 1) *Es una herramienta útil para llevar adelante el cumplimiento de la ley.*

Argumentos:

• Que apoyan la TESIS o CONCLUSIÓN 1:

- *El Manual es reduccionista (no contempla el bien integral de la persona, no habla del amor)*

- *El Manual es constructivista (no reconoce la naturaleza de la persona humana y de sus actos, lo que implica que hay actos naturales y otros que no son naturales). (Ley de Pasaje implícita: lo natural es superior a lo no natural)*

- *El Manual es neomarxista (interpreta la sexualidad según la dialéctica del poder).*
 - *El Manual expresa la ideología de género (Ley de Pasaje implícita: la ideología de género es mala).*
 - *El Manual deconstruye la concepción de la sexualidad según el orden natural y la tradición cristiana.*
 - *Es ateo, representa una religión secular ajena a la tradición nacional y a los sentimientos cristianos de la mayoría.*
 - *Es coercitivo (no respeta la libertad de enseñar ni de aprender).*
- **Que apoyan la TESIS o CONCLUSIÓN 2:**
 - *Es un documento orientado al cumplimiento de una ley (Ley de Pasaje: hay que respetar la ley).*
 - *No es neomarxista ni ateo (desmentida).*
 - *No alienta la genitalidad exclusivamente (desmentida).*
 - *Nosotros sostenemos la enseñanza de valores (amor y respeto al otro).*
 - *Trabajamos (con el manual) en la prevención de enfermedades de transmisión sexual, del embarazo adolescente y del abuso infantil (refutación de la acusación de alentar la genitalidad exclusivamente).*
 - *No queremos discutir porque son peleas que distraen.*
 - *El comunicado de Aguer es reduccionista (refutación por Metástasis: rebota la acusación del oponente), porque la ley plantea 3 ejes: la integralidad de la sexualidad humana, la perspectiva de derechos humanos y el cuidado de la salud.*
 - *Las posturas como la de Aguer resisten a la aplicación de la ley.*

POSICIÓN DEL ENUNCIADOR: Toma partido evidente a favor de la Ley y en contra de Aguer, ya desde la elaboración del título de la nota.

.....

l
a

Anexo 5 – Texto para lectura e estudo n. 2 (p. 88-90)

Manual de lectura y escritura argumentativas	Nora Muñoz y Mónica Musci
<p>o</p> <p>z</p> <p>s</p> <p>r</p> <p>l</p> <p>-</p> <p>1</p> <p>z</p> <p>-</p>	
<p>-----</p> <p><i>Texto 2</i></p> <p>Felipe Pigna y las críticas</p> <p>En el N° 118 de la <i>Revista Ñ</i> (2005) dos historiadoras acusaron de “reaccionario” al programa televisivo Algo habrán hecho... Felipe Pigna, su creador, rechaza esa crítica en el N° siguiente de la revista por su “falta de rigor” y su origen “académico”:</p>	
88	ISBN 978-987-1242-80-1

Felipe Pigna responde

*En el N° 118 de Ñ se publicó una crítica de Mirta Lobato e Hilda Sabato, bajo el título “Falsos mitos y viejos héroes”; y la habitualmente seria revista Ñ colocó en tapa la insólita llamada “Impugnan cómo cuenta Pigna la historia”. El lector se habrá preguntado quiénes impugnan. ¿El universo todo, el mundo académico? La respuesta en páginas interiores: dos señoras “académicas” muy enojadas, tanto como Luis Alberto Romero, Mariano Grondona y Radio 10, con el programa **Algo habrán hecho**, al que califican entre otras cosas de “reaccionario” y de falto de rigor. Justamente lo que le falta a la nota de Lobato-Sabato es rigor, un rigor mínimo, ya que hubiera alcanzado con que se sentaran cuatro horas frente a un televisor para ver los cuatro capítulos de **Algo habrán hecho** como hicieron más de 2 millones de personas en Capital Federal y el Gran Buenos Aires, y otros tantos millones en el interior.*

La falta de rigor se pone en evidencia en los siguientes párrafos de la nota de Lobato-Sabato: “El programa reitera y refuerza las versiones más patrioterías de la historia argentina. Retoma las figuras de los héroes más rancios del panteón nacional”. No hace falta aclarar que el programa hace todo lo contrario, pero en cuanto a “los más rancios”, me parece un agravio gratuito para Mariano Moreno, Juan José Castelli, Manuel Belgrano, José Gervasio Artigas, Martín Güemes y José de San Martín, entre otros, sobre todo porque el diccionario define la palabra rancio como “en mal estado” y “como antiguo, pasado de moda”.

Dicen nuestras críticas, al borde de un ataque de nervios: “No hay ningún intento por analizar procesos ni estructuras”. (...) “lo social, la economía, la vida política, el mundo de las representaciones y la cultura. Si de vez en cuando —conceden— se introduce alguna mención que supone alguna referencia a un actor social o político (la oligarquía, el pueblo, los caudillos, los estancieros) no se hace ningún esfuerzo por ubicarlos en el tiempo, describir sus características o analizar sus transformaciones”. Absolutamente falso. En los cuatro capítulos dedicamos extensos diálogos y recursos audiovisuales a explicar la conformación de la burguesía terrateniente como clase dirigente y las dificultades para transformar esa supremacía en hegemonía, las características de la apropiación de la tierra pública en pocas manos y la proletarianización de las masas rurales. Se explicó muy gráficamente el funcionamiento de la Argentina agro-exportadora, con su secuela de beneficiarios y excluidos.

Hay permanentes y abundantes referencias a la cultura, “al mundo de las representaciones”, y al contexto mundial. El programa explicó, como nunca antes se había hecho en la televisión abierta nacional, las vinculaciones de los poderes locales con las potencias de la época, los pormenores del origen de la tristemente célebre y perdurable deuda externa argentina.

La crítica, de una simplicidad que por momentos lleva a la hilaridad, estampa en uno de sus pasajes: “Se distorsiona la historia del sufragio, pues al presentar ese tema para la coyuntura 1820-21 y el ministerio de Rivadavia —el malo— se omite toda referencia a la ley 1821 que estableció el voto activo para todos los adultos varones libres”. Falso. No sólo no se omite, sino que se subraya en un diálogo la Ley de Rivadavia como claramente progresista a lo que se agrega lo que omiten

Sábato-Lobato en su libro Pueblo y política (ediciones Claves para Todos), de reciente publicación: “La condición del hombre libre podía implicar la exclusión no sólo de los esclavos () sino también de quienes fueran considerados dependientes en el plano social”. Y ante esto surgió el planteo de Dorrego, que no era “bueno” como dicen las autoras sino un gobernante comprometido y coherente con sus ideas, quien dijo entonces: “La razón que ha impulsado a la Comisión a privar del voto activo a los domésticos a sueldo y jornaleros es la falta de libertad, que supone en ellos la falta de capacidad. ¿Y qué es lo que resulta de aquí? Una aristocracia, la más terrible, porque es la aristocracia del dinero. Y desde que esto se sostenga se echa por tierra el sistema representativo, que fija su base sobre la igualdad de los derechos”. Ése es el fragmento de discurso que incluimos y que tanto molestó a las autoras.

Las autoras devenidas en críticas cinematográficas se quejan: “El guión prescinde de los elementos clave de un relato cinematográfico, tales como la consistencia y el crescendo narrativo. Aquí, las cartas están echadas desde el primer cuadro; todo el resto es mera confirmación de los que sabemos de antemano”. Efectivamente el guión prescinde de los elementos clave de un relato cinematográfico, sencilla y evidentemente porque se trata de un relato televisivo. Las autoras piden un crescendo, lógica demanda de un guión de ficción, pero absurda en un guión histórico donde efectivamente la historia está escrita y muy conocida. Sería un ejercicio interesante para estudiantes de guión imaginar el crescendo de los procesos sociales, los actores sociales y del mundo de las representaciones. El mundo del séptimo arte se está perdiendo algo grande no dándole el lugar que merecen Lobato-Sábato. Finalmente, las mismas que piden lenguaje cinematográfico, consistencia y crescendo critican la metáfora, recurso común a la TV, al cine y a las artes audiovisuales en general. No soportan que usemos la metáfora para referirnos al asesinato de Mariano Moreno; no soportan que cuando mencionamos que el 24 de marzo es una fecha maldita y que afortunadamente en 1816, cuando se inauguró el Congreso de Tucumán, no tenía connotaciones nefastas. No sé para ustedes señora, pero para mí el 24 de marzo es una fecha lamentablemente inolvidable. Lobato-Sábato se enojan porque cuando hablamos de la Ley de Amnistía de su —a esta altura a no dudar— bienamado Rivadavia, decimos que fue el inicio de una triste serie de perdones y pasaportes a la impunidad.

Quisiera terminar agradeciendo que dos autoras tan comprometidas con la difusión y el conocimiento del pasado nacional, se hayan ocupado de un humilde, popular y reaccionario programa de televisión, abandonando por un momento sus sesudas ocupaciones académicas.

Felipe Pigna, *Revista N*, 07/01/2006

Anexo 6 – Actividades sobre o texto n. 2 (p. 90-94)**Análisis****1. ¿Cuál es la actividad social que se lleva a cabo?**

Es un debate.

2. ¿Dónde? ¿Cómo?

Tiene lugar en el mismo espacio (las páginas de un medio gráfico: la *Revista Cultural N*) diferida en el tiempo: el primer artículo está publicado en el N° 118 de dicha revista y el texto de respuesta aparece en un número posterior. Por lo tanto, no hay un enfrentamiento cara a cara, oral, sino por escrito y diferido.

3. ¿Cuándo?

La fecha constatada es el 7 de enero de 2006, en la que aparece el segundo texto, que es el analizado en esta ocasión. El contexto histórico es el de la Presidencia de N. Kirchner (2003–2007)

4. ¿Quién/es habla/n?

Felipe Pigna, historiador y divulgador de la Historia es el firmante del segundo artículo, quien se defiende de las acusaciones de Mirta Lobato e Hilda Sabato, académicas profesionales de Historia, de la UBA, que exponen sus críticas al programa en el primer artículo. Además, el locutor incluye citas textuales de Dorrego, un personaje de la historia nacional.

5. ¿De qué se trata?

Se trata de una diferencia de opiniones respecto a la rigurosidad científica y la ideología transparentada en el modo en que el acusado, Felipe Pigna, cuenta parte de la historia argentina a través de un programa televisivo llamado **Algo habrán hecho**, que recrea hechos históricos del pasado de nuestro país.

6. ¿Qué cosas se dicen?

Hilda Sabato y Mirta Lobato DICEN¹³ (según la forma directa reproducida por Pigna):

Pigna reproduce entre comillas uno de los calificativos que le endilgan sus oponentes:

- *[El programa de Pigna es] “reaccionario”,*

y (sin comillas) la otra impugnación:

- *[El programa de Pigna tiene] falta de rigor.*

Además, Pigna refiere en **forma directa** las siguientes afirmaciones de sus atacantes:

- *“El programa reitera y refuerza las versiones más patriotas de la historia argentina. Retoma las figuras de los héroes más rancios del panteón nacional”*

- *“No hay ningún intento por analizar procesos ni estructuras”. (...) “lo social, la economía, la vida política, el mundo de las representaciones y la cultura. Si de vez en cuando –conceden– se introduce alguna mención que supone alguna referencia a un actor social o político (la oligarquía, el pueblo, los caudillos, los estancieros) no se hace ningún esfuerzo por ubicarlos en el tiempo, describir sus características o analizar sus transformaciones”.*

¹³ En este ejercicio sería posible recuperar el primer texto escrito por Lobato y Sabato, que origina el debate. Dado que complejizaría demasiado la actividad (más propia de una lectura universitaria) transcribimos los dichos de las historiadoras, textualmente reproducidos por Pigna.

- “Se distorsiona la historia del sufragio, pues al presentar ese tema para la coyuntura 1820–21 y el ministerio de Rivadavia –el malo– se omite toda referencia a la ley 1821 que estableció el voto activo para todos los adultos varones libres”.

- “El guión prescinde de los elementos clave de un relato cinematográfico, tales como la consistencia y el crescendo narrativo. Aquí, las cartas están echadas desde el primer cuadro; todo el resto es mera confirmación de los que sabemos de antemano”.

En la primera afirmación de las autoras no se puede dejar de destacar el uso de adjetivaciones descalificadoras: “patriotera” como deformación morfológica que rebaja la legitimidad de “patriota”; y “rancia” como metáfora cuya denotación directa señala el propio Pigna más adelante: “en mal estado” y “antiguo, pasado de moda”.

Felipe Pigna DICE (en la Introducción):

*En el n.º 118 de *Ñ* se publicó una crítica de Mirta Lobato e Hilda Sabato, bajo el título “Falsos mitos y viejos héroes”; y la habitualmente seria revista *Ñ* colocó en tapa la insólita llamada “Impugnan cómo cuenta Pigna la historia”. El lector se habrá preguntado quiénes impugnan. ¿El universo todo, el mundo académico? La respuesta en páginas interiores: dos señoras “académicas” muy enojadas, tanto como Luis Alberto Romero, Mariano Grondona y Radio 10, con el programa **Algo habrán hecho**, al que califican entre otras cosas de “reaccionario” y de falto de rigor.*

En este primer párrafo el autor enfoca sus críticas contra el propio medio gráfico (*Revista Ñ*), calificándola de “habitualmente seria” (excepto en este caso) y adjetivando como “insólita” la llamada del titular, porque el verbo está redactado en impersonal: “impugnan”, truco discursivo habitual que deja entrever que los agentes de la impugnación a Pigna son muchos (¿“el universo todo, el mundo académico”? Devela la incógnita aclarando que se trata solamente de dos personas, a las que describe como “académicas” (entre comillas irónicas). A continuación aplica el *topos* de “dime con quién andas y te diré quién eres” presentando a ciertas personalidades (Mariano Grondona, Luis Alberto Romero y Radio 10, caracterizados desde cierto sector como reaccionarios) como **aliados** de sus adversarias, a las que contagia, entonces, su desprestigio.

[No reproducimos el cuerpo principal del texto con los dichos de Pigna para no resultar redundantes. El alumno las puede resaltar con marcadores, directamente en el texto. A continuación incluimos el párrafo final, para analizarlo en detalle]

Felipe Pigna DICE (en la Conclusión):

Quisiera terminar agradeciendo que dos autoras tan comprometidas con la difusión y el conocimiento del pasado nacional, se hayan ocupado de un humilde, popular y reaccionario programa de televisión, abandonando por un momento sus sesudas ocupaciones académicas.

Como en la Introducción, en este párrafo prevalece la ironía, en la acción de “agradecer”, y en los adjetivos que el autor se autoadjudica: “humilde, popular y reaccionario” como en el que adjudica a sus oponentes quienes tienen “sesudas” ocupaciones académicas.

7. ¿En qué argumentos apoyan sus conclusiones?

Tesis y argumentos principales de las historiadoras:

1. TESIS: *El programa de Pigna es reaccionario* [porque:]
 - 1.1. Es una versión “patriotera”
 - 1.2. Retoma los héroes más “rancios” del panteón nacional
2. TESIS: *El programa de Pigna no es riguroso* [porque:]
 - 2.1. No analiza procesos ni estructuras
 - 2.2. No hace referencias a actores sociales o políticos
 - 2.3. Cuando los mencionan no se los contextualiza ni se los analiza
 - 2.4. Distorsiona la historia del sufragio porque omite referirse a la ley 1821 de Rivadavia.
3. TESIS: *El programa de Pigna no es bueno como producción cinematográfica* [porque:]
 - 3.1. Su guión carece de consistencia y crescendo narrativo

Contratesis (defensa) y argumentos de Pigna:

4. REFUTACIÓN DE TESIS 2: *Es la nota de Lobato-Sábato la que carece de un rigor mínimo* (Argumento de refutación: Metástasis –rebote del argumento del oponente–) [porque:]
 - 4.1. Las autoras no vieron los cuatro capítulos (que sí fueron vistos por millones de personas)
 - 4.2. El programa hace todo lo contrario de lo impugnado (dar una “versión patriotera” y retomar héroes “rancios”)
 - 4.3. Es un agravio tildar de “rancios” a Mariano Moreno, Juan José Castelli, Manuel Belgrano, José Gervasio Artigas, Martín Güemes y José de San Martín
5. CONTRATESIS de TESIS 2: *El (mi) programa es riguroso* [porque:]
 - 5.1. El programa sí analiza procesos y estructuras [porque:]

El programa explica:

 - 5.1.1. la conformación de la burguesía terrateniente como clase dirigente
 - 5.1.2. y las dificultades para transformar esa supremacía en hegemonía,
 - 5.1.3. las características de la apropiación de la tierra pública en pocas manos
 - 5.1.4. y la proletarización de las masas rurales.
 - 5.1.5. el funcionamiento de la Argentina agro-exportadora, con su secuela de beneficiarios y excluidos

- 5.2. El programa sí hace referencias a actores sociales y políticos [porque:]
- 5.2.1. Hay permanentes y abundantes referencias a la cultura, “al mundo de las representaciones”, y al contexto mundial.
 - 5.2.2. El programa explicó las vinculaciones de los poderes locales con las potencias de la época,
 - 5.2.3. y los pormenores del origen de la tristemente célebre y perdurable deuda externa argentina.
- 5.3. El programa sí se refiere a la ley 1821 de Rivadavia [porque:]
- 5.3.1 Se subraya en un diálogo la Ley de Rivadavia como claramente progresista

6. APARENTE ACEPTACIÓN DE LA TESIS 3: (Concesión y Retorsión): *Es verdad que el programa “no es bueno como producción cinematográfica”*[porque:]

- 6.1. Se trata de televisión y no de cine
- 6.2. No se trata de un relato de ficción cuyo final no se conoce
- 6.3. Se trata de una historia escrita y muy conocida, para la cual es absurdo imaginarse el recurso del “crescendo”

Resumen:

El texto de Pigna es argumentativo refutativo. Está dirigido a defenderse de las impugnaciones de dos oponentes. De este modo el locutor despliega técnicas de refutación tales como las **desmentidas** (sin aporte de argumentos), **refutaciones** (con aporte de argumentos) **retorsiones** (tomar el argumento del oponente y arribar a la conclusión contraria) y (falsa) **concesión** que termina en una retorsión. Además, abundan las apreciaciones subjetivas y descalificadoras y sobre todo, las ironías, a través de adjetivaciones muy subjetivas, que toman su dimensión irónica dentro del contexto en que se insertan.

Con la guía del docente se les puede proponer a los alumnos que identifiquen las técnicas mencionadas, y que opinen acerca del grado de convicción o persuasión que se desprende de cada uno de los argumentos.

Anexo 7 – Texto para lectura e estudo n. 3 e atividades (p. 94-95)

*Texto 3***Preguntas, afirmaciones y leyendas sobre la minería**

El día 31 de julio de 2011, el conocido matemático y periodista Adrián Paenza coordinó un debate sobre la minería en Argentina bajo el título “¿Es viable la minería a cielo abierto?”, en el que participaron distintas personas con posiciones encontradas, que entablaron un intercambio en defensa de sus respectivas opiniones. Dicho debate se transcribió en el periódico *Página/12*, de donde tomamos los textos que reproducimos:

Introducción

La minería es fundamental para el desarrollo económico de la Argentina. Las desplazan a las economías regionales y se llevan las riquezas al exterior. El cianuro fue demonizado. Por el costo ambiental que tienen las empresas se llevan los recursos no renovables a precio de saldo. Frenar la minería es frenar el progreso del hombre. Cada un millón de dólares invertido, se crean apenas entre 0,5 y 2 empleos directos. ¿Qué impacto laboral y económico tiene en la población? ¿En qué quedamos? ¿El cianuro es o no tóxico? ¿Es sustentable la minería a cielo abierto? Sobre todas estas cuestiones debatiremos hoy.

Adrián Paenza

Anexo 8 – Fragmentos de debate para actividad (p. 95-98)

Nora Muñoz y Mónica Musci

Capítulo 4 - Composición textual *versus* situación argumentativa

Consignas

- 1) Agrupe en una columna a la izquierda las posiciones que Paenza reproduce a favor de la minería a cielo abierto, y en una columna a la derecha las posiciones en contra.
- 2) Elija entre las preguntas que plantea Paenza cuál resume la problemática a debatir.

A continuación reproducimos las palabras de los participantes en el debate¹⁴, con la licencia de haber ordenado por nuestra cuenta los turnos en que cada uno habla y responde al oponente, para su mejor comprensión:

Mario César Alderete (Turno 1)

Debo definir lo siguiente: en minería no tenemos elección, es una actividad indispensable. La necesitamos para el desarrollo del país, para crear bienes, para crear el ambiente de trabajo socio-económico que nos va a permitir salir adelante y mejorar. La minería nos va a permitir alcanzar al mundo en los desarrollos tecnológicos. Es la madre de industria. También, por supuesto, tiene dificultades y tiene algunos mitos: el cianuro, que acá se lo plantea como causa principal en el tema de contaminación, no es el único método empleado. En este momento, se está empleando

¹⁴ Los participantes:

Mario César Alderete. Lic. en Ciencias Geológicas. Geólogo. Fue por veinte años geólogo de Minería de la Nación. Tiene una larga trayectoria como asesor en exploración de empresas mineras estatales. Es profesor de la Universidad Nacional del Tucumán.

Nicolás Gutman. Licenciado en Ciencia Política (UBA) y Magíster en Economía y Políticas Públicas, George Mason University, EE.UU., ha trabajado en África y América latina en temas relacionados con el desarrollo e impacto ambiental.

en 3 o 4 minas en nuestro país. Pero de cualquier manera, el manejo que se hace de la situación medioambiental está contemplado en el código de minería y por supuesto está perfectamente reglamentado. Cada una de las empresas tiene que ser fuertemente consciente y está actuando para que se apliquen los controles necesarios. Nadie quiere contaminación en la minería. Todos queremos el desarrollo de la mejor técnica minera porque es la única manera de progresar. Por supuesto los controles tienen que ser, no solo los controles de ley, sino también de los estados provinciales, los secretarios de Medio Ambiente, todos los organismos que están especializados. A su vez, todo aquel que invierte, también viene con un control en sí mismo. Porque a nadie le prestan dinero en el mundo para que vaya a contaminar. Pero de cualquier manera, los que somos dueños de los recursos, que somos nosotros, tenemos que controlar perfectamente y de modo permanente. Es así como se ha ido desarrollando toda una situación de mejorar nuestros laboratorios. Quizá cuando se empezó con la minería no había tantos controles, los responsables no tenían todo el equipamiento, ustedes tienen que pensar que la minería es relativamente nueva. En estos momentos hay laboratorios preparados, ya se han ido ganando galones cada uno de esos laboratorios y puedo citar el caso de Catamarca que ya están cumpliendo normas ISO, y muchos otros laboratorios ya están cumpliendo normas más exigentes.

(...) Por supuesto, también hay que tomar en cuenta que la minería paga muchos impuestos, paga a mucha gente, y crece. Yo soy de Catamarca y puedo contar específicamente un caso como es el caso de Catamarca y en estos 40 años a Catamarca la hemos visto crecer, Catamarca sigue creciendo y por supuesto necesitamos que siga dando trabajo a todo el país la minería.

Nicolás Gutman (Turno 2)

En primer lugar estamos hablando de minería a cielo abierto, y la minería a cielo abierto específicamente busca oro, metales preciosos y es difícil que se logre desarrollo con minería a cielo abierto, porque en la experiencia que tenemos hasta el momento, el mineral sale concentrado en un barco, o sea que, toda la minería o todos los productos minerales que están siendo extraídos no están sirviendo para nada de lo que nos rodea ni para el desarrollo en sí, sino que está sirviendo como una exportación para que se refinan y se procesen en el exterior.

En ese sentido, dijo aquí mi colega, que hay solamente cuatro proyectos donde se utiliza cianuro, pero justamente minas a cielo abierto operativas hay en estos momentos tres. En Catamarca, Bajo la Alumbreira, ha sido la primera mina que entró en actividad en el año '97, que tiene procesos de lixiviación, igualmente que Veladero, y en estos casos sí hay riesgos ambientales asociados al uso de cianuro. Pero no solamente es el cianuro lo que implica riesgos ambientales. La minería a cielo abierto, además de utilizar grandes cantidades de cianuro, presenta otras problemáticas como el drenaje ácido, como el arrastre de metales pesados, los diques de cola, donde se mantienen los barros cianurados con metales pesados dentro.

Entonces, no es solamente una cuestión de cianuro, aunque por la escala de estos proyectos que son realmente inmensos, se vuelven peligrosos. (...)

Respecto de si trae desarrollo o no trae desarrollo, yo creo realmente que no. Primero estamos viendo que la mayor parte es oro. El oro no tiene ningún uso industrial, prácticamente mínimo, hay muy poco uso industrial del oro. Los otros metales que salen asociados con estos yacimientos se llaman tierras raras y son metales que tienen muchísimos usos industriales y sobre todo en la frontera tecnológica, pantallas táctiles, nuevas tecnologías de autos híbridos a combustibles, tecnología aeroespacial, pero obviamente no nos va a traer desarrollo porque nuevamente está saliendo en concentrado arriba de un barco para ser utilizado en otras naciones que sí lo van a utilizar para desarrollo. Pero lo más llamativo de esto es que la aduana no tiene posición arancelaria de estos productos, con lo cual realmente habría que ver efectivamente qué estamos pensando cuando hablamos de desarrollo. He tenido la oportunidad de visitar Catamarca, hace 13 años que está operativa, más, la mina Bajo La Alumbreira, y realmente me parece que no ha avanzado mucho Catamarca. Los indicadores sociales, realmente como provincia, son muy bajos.

Nicolás Gutman (Turno 3)

Primero tengo que decirle que en La Alumbreira no se emplea cianuro. Estos son los errores con los que se van demonizando sustancias con aplicaciones que no tienen. El cianuro se emplea únicamente en proceso de lixiviación, pero no se hace lixiviación en La Alumbreira, se hace otro proceso. El otro tema es por supuesto el desarrollo. Estoy trabajando en Catamarca desde los años '60, '70 como geólogo, luego como operaciones de empresas estatales y he visto el crecimiento de Catamarca y hoy día se ve sin lugar a dudas el crecimiento y el desarrollo. Hoy día nada más que las utilidades de la provincia de Catamarca pueden duplicar lo que Catamarca puede recoger como fondos propios, como tributos propios, si no es eso un aporte...

El tema de las tierras raras, sí hay una posición arancelaria, pero por supuesto es una de las grandes leyendas. Ojalá que fuera tan fácil y tan sencillo conseguir tierras raras en todos los concentrados. Lamentablemente tengo que decirle que eso no existe en nuestro caso.

Nicolás Gutman (Turno 4)

No estoy discutiendo que las mineras no aporten al fisco provincial, evidentemente lo hacen y por bastante dinero. Ahora, según los estudios, La Alumbreira tiene 2 millones de onzas de oro declarados, por lo menos. En su momento, en el año 2000, la onza de oro estaba a 282 dólares, el precio de los metales, especialmente el oro, ha subido sostenidamente en todos estos últimos años y ya está en 1536 dólares la onza. O sea que al momento en el año 2000, porque no tengo figuras para el año '97, La Alumbreira tenía 560 millones de dólares en oro y hoy tiene 3 mil millones de dólares.

Sobre 3 mil millones de dólares, solamente en oro, aparte de cobre y los otros metales que son explotados en el yacimiento, obviamente una parte van al fisco y a la provincia de Catamarca, pero son muy pocos realmente si uno ve el código minero, el 3% en boca de mina y no mucho más que eso.

Consignas

1. Exponga con sus propias palabras la Tesis que defiende cada uno de los participantes
2. Resuma los argumentos que esgrimen para sustentar dichas Tesis.
3. Evalúelos.

Anexo 9 – Sugestões de temas e fontes de pesquisa (p. 99)

Consignas

1. Exponga con sus propias palabras la Tesis que defiende cada uno de los participantes
2. Resuma los argumentos que esgrimen para sustentar dichas Tesis.
3. Evalúelos.

Sugerencias sobre posibles temas de argumentación y fuentes de búsqueda, para elaborar nuevos ejercicios de escritura

1) La agresión en la TV argentina

¿Es bueno que la TV argentina muestre programas *reality* en los que aparecen filmadas peleas callejeras a la salida de los boliches, robos filmados, escenas de abusos y violencia de todo tipo? ¿Qué otros tipos de agresión física, humillación, burla, difamaciones, manipulación de la autoridad y el poder, encuentra Ud. en la TV? ¿En qué programas líderes? Averigüe qué significa “naturalizar” la violencia. Investigue sobre el efecto de ambigüedad producido por el cruce de la ficción a la realidad constante promovido a través de los *reality*. ¿Qué relación encuentra Ud. con la mentira, lisa y llana? ¿Por qué le parece que es utilizado preferentemente como excusa para justificar cualquier acto de agresión, como lo reflejan las siguientes respuestas ante la queja:

–No, ¡te lo dije con humor!

–¡No sabés discriminar la persona del personaje!

–¡No entendés las reglas de juego!

–¡Cuando entraste a este reality ya sabías con lo que te ibas a encontrar!

Propuestas de temas de debate grupal entre los alumnos:

- Naturalización de la violencia
- Exacerbación de la tendencia a la imitación
- Enseñanza directa de técnicas de la delincuencia

2) Los peligros que acechan al planeta

¿Cuáles son los principales peligros que amenazan al planeta? ¿En qué medida es la acción humana un factor desencadenante decisivo de los mismos?

¿Qué instituciones controlan la evolución de las amenazas del planeta? ¿Qué cumbres son foros de discusión y de tomas de decisión y control de los agentes peligrosos?

¿Qué relación existe entre deterioro del planeta y globalización?

Algún aspecto de actualidad en los medios de comunicación.

Algunas fuentes de Internet:

1. Live on earth: <http://www.lacoctelera.com/habitaquo/post/2007/05/31/live-earth-concierto-salvar-tierra->
2. Terra.org: <http://www.terra.org/articulos/art00906.html>
3. Greenpeace: <http://www.ociojoven.com/article/articleview/76097/>
<http://es.ask.com/web?q=greenpeace&qsrc=999&l=dis&siteid=1210>
4. Barrameda: <http://www.barrameda.com.ar/articulo/ecoydes1.htm>
5. La insignia: http://www.lainsignia.org/2007/febrero/cyt_002.htm
6. Wikipedia, calentamiento global: http://es.wikipedia.org/wiki/Calentamiento_global
7. Calentamiento global: http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/l_calenta/calentamiento_1.htm
8. Ecoportal.net: <http://www.ecoportal.net/temas/calenta.htm>
9. Google (Calentamiento global): <http://www.google.es/search?hl=es&q=calentamiento+global&btnG=Buscar+con+Google&meta=>
10. Propuesta de un Grupo de Trabajo de Energía, Contaminación y Residuos: <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n5/acama.html>
11. Cambio climático: sobre el protocolo de Kioto y qué hacer después: <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n5/ajmur.html>
12. El Protocolo de Kyoto, el cambio climático y los costes de la reducción de emisiones: <http://www.agea.org.es/content/view/263/42/>
13. Wikipedia (Protocolo de Kioto sobre el cambio climático): http://es.wikipedia.org/wiki/Protocolo_de_Kioto_sobre_el_cambio_clim%C3%A1tico