

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Ana Tereza Silva Costa

A argumentação:

uma proposta metodológica para o trabalho das estratégias argumentativas com alunos do
Ensino Médio

Belo Horizonte
2022

Ana Tereza Silva Costa

A ARGUMENTAÇÃO:

uma proposta metodológica para o trabalho das estratégias argumentativas com alunos do
Ensino Médio

Monografia de especialização apresentada à
Faculdade de Letras da Universidade Federal
de Minas Gerais, como requisito parcial à
obtenção do título de Especialista em Língua
Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de
Leitura e Produção de Texto.

Orientador (a): Wander Emediato de Souza.

Belo Horizonte
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA ANA TEREZA SILVA COSTA

Realizou-se, no dia 19 de julho de 2022, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *A ARGUMENTAÇÃO: uma proposta metodológica para o trabalho das estratégias argumentativas com alunos do Ensino Médio*, apresentado por ANA TEREZA SILVA COSTA, número de registro 2020741436, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Wander Emediato de Souza - Orientador, Profa. Izamara Barbosa Arcanjo Ferreira Silva, Prof. Stener Carvalho Fernandes Barbosa.

A Comissão considerou o Trabalho:

(X) Aprovado

() Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 19 de julho de 2022.

Prof. Wander Emediato de Souza (Doutor)

Profa. Izamara Barbosa Arcanjo Ferreira Silva (Doutora)

Prof. Stener Carvalho Fernandes Barbosa (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Wander Emediato de Souza, Membro de comissão**, em 19/07/2022, às 18:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Stener Carvalho Fernandes Barbosa, Usuário Externo**, em 27/07/2022, às 18:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Izamara Barbosa Arcanjo Ferreira Silva, Usuário Externo**, em 09/08/2022, às 10:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1558487** e o código CRC **F99AF4E2**.

Aos meus pais e irmão, por serem sempre meu porto seguro na vida.

Resumo

O ensino da argumentação tem se tornado cada vez mais comum em sala de aula, especialmente nas turmas do Ensino Médio, uma vez que diversas universidades públicas brasileiras adotaram a produção de textos argumentativos como uma das formas de ingresso ao ensino superior. Nesse viés, nota-se uma necessidade de estudos e de pesquisas que possam contribuir para a *práxis* docente no que diz respeito ao ensino de estratégias argumentativas. Sendo assim, o seguinte trabalho tem como objetivo apresentar a produção de textos argumentativos como uma proposta metodológica para o Ensino Médio, com vistas a oferecer ferramentas que possam contribuir para a prática docente ao longo das aulas. Para que se possa desenvolver a argumentação necessária, o presente trabalho será desenvolvido com base em estudos teóricos que possam amparar as discussões realizadas ao longo do texto. Além disso, algumas práticas em sala de aula serão analisadas com o propósito de compreender como o ensino da argumentação tem sido realizado, de um modo geral, nos dias de hoje. Por fim, com o objetivo de ilustrar o processo de construção argumentativa, utilizar-se-á um texto pertencente ao gênero textual artigo de opinião, publicado na página de notícias *on-line* da *Carta Capital*, já que, desse modo, as construções argumentativas poderão ser discutidas e pensadas como importantes estratégias no processo de persuasão e de convencimento do outro.

Palavras-chave: Argumentação. Ensino. Estratégias Argumentativas. Textos Argumentativos. Prática docente.

Abstract

The teaching of argumentation has become increasingly common in the classroom, especially in high school classes, since several Brazilian public universities have adopted the production of argumentative texts as one of the ways to enter higher education. In this bias, there is a need for studies and research that can contribute to the teaching practice with regard to the teaching of argumentative strategies. Therefore, the following work aims to present the production of argumentative texts as a methodological proposal for High School, with a view to offering tools that can contribute to teaching practice throughout the classes. In order to develop the necessary arguments, the present work will be developed based on theoretical studies that can support the discussions carried out throughout the text. In addition, some classroom practices will be analyzed in order to understand how the teaching of argumentation has been carried out, in general, nowadays. Finally, with the objective of illustrating the process of argumentative construction, a text belonging to the textual genre opinion article, published on the online news page of Carta Capital will be used, since, in this way, the argumentative constructions can be discussed and thought of as important strategies in the process of persuasion and convincing the other.

Keywords: Argumentation. Teaching. Argumentative Strategies. Argumentative Texts. Teaching practice.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. Introdução: | 7 |
| 2. Capítulo I – Discurso e Modos de Organização: | 8 |
| 3. Argumentação e suas problemáticas: | 30 |
| 4. Argumentação e ensino: | 35 |
| 4.1. Argumentação e ensino – Análise do artigo de opinião: “Aprovados no Enem, estudantes de escolas públicas resistem à destruição da educação no Brasil”: | 42 |
| 5. Uma proposta de trabalho com a argumentação em sala de aula: | 48 |
| 6. Considerações finais | 52 |
| 7. Referências | 54 |
| 8. Anexos | 54 |

1. INTRODUÇÃO

No contexto atual, marcado pelo ensino remoto, que perdurou durante dois anos, nota-se que o abismo educacional, já existente há muito tempo, tornou-se ainda mais evidente, separando aqueles que tiveram acesso às aulas remotas, ainda que com dificuldades, de uma grande parte da população, que sequer pode acompanhar, ao longo desses anos, qualquer tipo de ensino, por inúmeros motivos, dentre eles a desigualdade social, que já é marca evidente no país. Sabendo-se dessa discrepância relacionada à educação, pode-se compreender que, de um modo geral, todos os conteúdos curriculares, de alguma forma, foram prejudicados ao longo desse tempo. Considerando-se as novas habilidades impostas pelo ensino remoto, bem como as dificuldades educativas já vivenciadas antes da pandemia, entende-se que há, atualmente, uma necessidade de se propor uma discussão a respeito da educação no país.

No entanto, dado o limite deste presente estudo, o foco principal da análise que será realizada está nas questões argumentativas, já que, se estudar tornou-se algo praticamente impossível para boa parte da população em tempos de pandemia, aprender a argumentar, algo que depende de uma prática constante e do desenvolvimento do senso crítico do aluno, tornou-se um desafio ainda maior. Nesse viés, entende-se que o ensino da argumentação é um tema que se torna, cada vez mais, desafiador nas salas de aula no país, seja nas escolas públicas ou seja nas escolas privadas, uma vez que a arte da argumentação, como é chamada por alguns estudiosos, é uma tarefa que requer prática e dedicação, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores de Língua Portuguesa e de Redação.

Partindo deste princípio, o seguinte trabalho tem como objetivo promover uma discussão a respeito das estratégias argumentativas na construção de textos pertencentes ao universo da argumentação. Para isso, alguns autores que discorrem a respeito da argumentação serão utilizados como base teórica para o desenvolvimento deste estudo, dentre os autores estudados, encontram-se nomes como Charaudeau (1939) e Emediato (2016), os quais, a partir de perspectivas semelhantes, discutem questões argumentativas que se fazem relevantes neste contexto. Além disso, como forma de analisar, de um modo prático, o uso da argumentação nos textos, alguns exemplos de produções argumentativas serão utilizados como forma de promover uma análise mais crítica das escolhas de construção textual utilizadas por diferentes autores, os quais, partindo de uma mesma premissa de persuasão, constroem textos distintos dentro de um universo temático semelhante. Além disso, pretende-se, ao longo do desenvolvimento deste texto, sugerir algumas opções de trabalho que podem

ser desenvolvidas em sala de aula, a fim de que se possa guiar o aluno na difícil tarefa da construção argumentativa.

Sendo assim, partindo-se da questão que serve como base para este estudo, a atual demanda crescente de produção de textos argumentativos, principalmente nos anos finais de formação dos alunos, entende-se a importância e a necessidade de se discutir métodos que possam auxiliar o desenvolvimento de estratégias argumentativas, tais como os tipos de argumentos, os aspectos linguísticos (o uso de conectores que corroborem o propósito inicial de persuasão, que é inerente ao ato de argumentar) e o argumento de autoridade, parte indispensável para que se possa elaborar uma argumentação consistente e bem sustentada. Para que se possa, então, desenvolver a discussão proposta neste presente estudo, alguns questionamentos fazem-se necessários, como: o que é argumentar? Quais são as estratégias argumentativas? Como ensinar a construir argumentos e a articular de ideias? Qual a contribuição dos operadores argumentativos na construção de um texto coerente e coeso? Que estratégia utilizar na seleção de argumentos de autoridade?

Desse modo, com base nos questionamentos iniciais, espera-se propor uma reflexão que possa auxiliar e, ao mesmo tempo, enriquecer o trabalho do docente em sala de aula diante da produção de textos argumentativos. Pretende-se, portanto, utilizar um texto, o qual foi selecionado de um grande jornal de circulação on-line, a *Carta Capital*, para propor ao docente alguns caminhos possíveis dentro da sala de aula. Com o intuito de formalizar e de amparar as análises a serem desenvolvidas, alguns estudos relativos à *Análise do Discurso* serão utilizados para que se possa compreender, de um âmbito geral, o movimento de construção argumentativa adotado em cada um dos textos.

2. CAPÍTULO I – DISCURSO E MODOS DE ORGANIZAÇÃO

As questões que envolvem as técnicas argumentativas sempre foram, ou ao menos deveriam ser, um objeto de estudo e de pesquisa no ambiente escolar e também fora dele, uma vez que argumentar não consiste apenas em produzir textos escolares, engessados em propostas e com fins bem definidos e direcionados. A argumentação deve ser vista e compreendida como uma atividade diária e necessária, mas que, nem por isso, é uma operação simples, visto que envolve diversos fatores que devem ser considerados para que a argumentação seja efetiva e bem sucedida.

Nesse sentido, diversos estudiosos produziram, ao longo dos anos, estudos com o objetivo de discutir, a partir de uma perspectiva mais teórica, as questões relativas à argumentação. Dentre esses autores, pode-se destacar o importante papel do teórico Patrick Charaudeau (1939), um linguista de origem francesa e especialista em Análise do Discurso. Em um de seus livros, intitulado “Linguagem e Discurso: modos de organização”, publicado pela editora Contexto como uma 2ª reimpressão em 2014, o linguista apresenta, na segunda parte do livro, os modos de organização do discurso, sendo eles: o modo enunciativo, o modo descritivo, o modo narrativo e, por fim, o modo argumentativo. Considerando a discussão levantada neste presente trabalho, todos os modos serão apresentados, porém o enfoque maior será dado ao modo argumentativo, posto que o seguinte estudo visa a apresentar uma proposta metodológica para o trabalho das estratégias argumentativas com alunos do Ensino Médio.

Ao iniciar as discussões a respeito dos modos de organização do discurso, Charaudeau (2014) apresenta uma configuração inicial que pode ser observada quando se trata de ato de se comunicar, elencando a presença de um sujeito falante, ou seja, o locutor - na fala ou na escrita, que se dirige a um outro parceiro, o interlocutor. Para que se possa, então, realizar o ato da comunicação, de acordo com o linguista, são necessários os seguintes dispositivos: a situação de comunicação, os modos de organização do discurso, a língua e o texto. Seguindo a teoria proposta por Charaudeau (2014), temos que:

- a *Situação de comunicação* pode ser entendida como o meio físico e mental no qual se encontram os parceiros da troca linguageira. Tais parceiros são, então, determinados por uma identidade - que pode ser psicológica ou social - e são ligados por um contrato de comunicação (CHARAUDEAU, 2014, p.68)
- *Os modos de organização do discurso*: “constituem os princípios de organização da matéria linguística” (CHARAUDEAU, 2014, p.68). Tais princípios, conforme nos apresenta o autor, dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante.
- a *língua*, por sua vez, é caracterizada como o material verbal do ato de comunicação, enquanto o *texto* é visto como o resultado final do ato de comunicação, ele é, pois, uma representação material da comunicação.

Ao abordar a questão do texto, no entanto, o autor faz questão de evidenciar a distinção entre os gêneros e os modos de organização, uma vez que um mesmo gênero pode ser composto de um ou de vários modos de organização do discurso. Por esse motivo, a classificação muito utilizada no meio escolar a respeito dos gêneros textuais não pode ser generalizada para que se possa analisar os modos de organização do discurso presentes em cada texto. Além de propor essa distinção inicial como uma base importante para que se

entenda a ideia dos modos de organização, Charaudeau (2014) apresenta duas formas de modalizar o enunciado - a modalidade *Alocutiva* e a *Delocutiva*, sendo que a primeira é entendida quando predominam as marcas da 2ª pessoa no discurso e a segunda, por sua vez, ocorre quando predominam as marcas da 3ª pessoa no discurso. Pensando-se a respeito das produções escolares no nível argumentativo, é possível compreender que, na escola, muito se ensina a respeito da argumentação *Delocutiva*, uma vez que se ensina, principalmente nos anos finais do Ensino Médio, que o aluno deve se distanciar do seu texto para que possa desenvolver uma argumentação consistente e capaz de persuadir o seu leitor.

Dando sequência ao capítulo que trata dos princípios de organização do discurso, Charaudeau (2014) propõe ainda uma distinção a respeito dos termos situação e contexto, sendo que o “contexto é interno ao ato de linguagem e sempre configurado de alguma maneira (texto verbal, imagem, grafismo, etc.) enquanto situação é externa ao ato de linguagem, embora constitua as condições de realização desse ato.” (CHARAUDEAU, 2014, p.69). Ainda no que tange à ideia de contexto, Charaudeau (2014) apresenta uma oposição relevante a respeito do contexto linguístico e do contexto discursivo, sendo o primeiro aquele que diz respeito ao universo das palavras, ou seja, conforme postula o autor: “a vizinha verbal de uma determinada palavra.” (CHARAUDEAU, 2014, p.70), já o segundo termo é apresentado como “os atos de linguagem existentes (aqueles que já foram produzidos) numa determinada sociedade e que intervêm na produção/compreensão do texto a interpretar.” (CHARAUDEAU, 2014, p.70).

Dando sequência as partes que compõem a situação de comunicação, Charaudeau (2014) discorre a respeito dos *componentes da situação de comunicação*, de acordo com o autor: “Todo sujeito falante (locutor) ocupa o centro de uma *situação de comunicação* que constitui um *espaço de troca* no qual ele se põe *em relação* com um parceiro (interlocutor).” (CHARAUDEAU, 2014, p.70). Tal relação entre sujeito falante e interlocutor pode ser definida a partir das seguintes características:

- características físicas: as quais estão relacionadas tanto aos parceiros quanto ao canal de transmissão, que pode ser oral ou gráfico e direto ou indireto;
- características identitárias dos parceiros: as quais estão relacionadas a questões: sociais, socioprofissionais, psicológicas e relacionais;
- características contratuais: as quais acontecem em uma situação de troca ou de não troca, ou seja, em um diálogo, por exemplo, podemos evidenciar uma situação de troca e de não troca entre os parceiros, já em um monólogo temos uma situação de não troca.

Como forma de sintetizar as discussões apresentadas inicialmente no capítulo que trata dos princípios de organização do discurso, Charaudeau (2014) apresenta o seguinte quadro:

Situação de comunicação.

| SITUAÇÃO | COMPONENTES SITUACIONAIS | CONSEQUÊNCIAS PARA O LOCUTOR | CONFIGURAÇÃO VERBAL |
|-----------|----------------------------|---|--|
| DIALOGAL | Presença dos parceiros | Percepção imediata pelo locutor das reações do interlocutor | • Ordem das palavras "afetiva" |
| | Contrato de troca | Locutor "à mercê" do interlocutor – antecipação, hesitação, retificação, complementação | • Construção segmentada • Alternância de termos de valor genérico/específico ⇒ "Redundância progressiva" |
| | Ambiente físico comum | Utilização de elementos percebidos pelos dois parceiros | • Economia de palavras e utilização de dêiticos |
| | Canal oral | Utilização de entonações, gestos e mímica | • Superposição de signos |
| MONOLOGAL | Não presença dos parceiros | Não percepção imediata | • Ordem das palavras "Progressiva" |
| | Contrato de não troca | Locutor "não à mercê" do interlocutor: reflexão e organização lógica | • Construção "contínua e hierarquizada" • Sucessão de termos com valor semântico progressivo |
| | Ambiente comum | Utilização ou não dos elementos dos ambientes | Explicitação ou não do ambiente |
| | Canal oral ou gráfico | Utilização ou não da entonação, gestos e mímicas | Explicitação ou não da entonação ou dos gestos |

FONTE: CHARAUDEAU (2014, p.73)

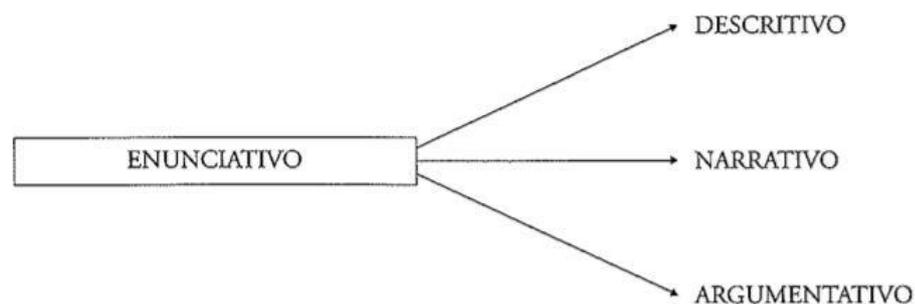
Após analisar a situação de comunicação, conforme apresentado anteriormente, Charaudeau (2014) apresenta, então, os modos de organização do discurso. De acordo com o autor:

Os procedimentos que consistem em utilizar determinadas categorias de língua para ordená-las em função das finalidades discursivas do ator de comunicação podem ser agrupados em quatro *Modos de organização*: o *Enunciativo*, o *Descritivo*, o *Narrativo* e o *Argumentativo*. (CHARAUDEAU, 2014, p.74).

A partir da distinção entre os quatro modos de organização, Charaudeau (2014) discorre ainda sobre o fato de que todo modo de organização deve possuir uma finalidade discursiva do Projeto de fala do locutor, o que o autor define como "*função base*", além de possuir um "*princípio de organização*". Nesse viés, o autor defende ainda que o modo *Enunciativo* é

responsável por intervir na *encenação* dos outros três modos, o que faz com que o *princípio de organização* dos modos Descritivo, Narrativo e Argumentativo seja duplo. Sendo assim, o modo Enunciativo, ainda que possua sua própria lógica de construção, comanda a encenação do discurso nos outros três modos, já que todos eles são organizados por uma lógica de construção e por uma organização da encenação. A imagem abaixo retrata bem essa influência do modo Enunciativo nos demais:

Figura 1 - Modos de organização do discurso



FONTE: CHARAUDEAU (2014, p.74)

A fim de sintetizar a discussão a respeito dos modos de organização do discurso, das funções base e dos princípios de organização que regem cada um dos modos, Charaudeau (2014) apresenta, ainda, um outro quadro:

Figura 2 - Modos de organização do discurso

Modos de organização do discurso.

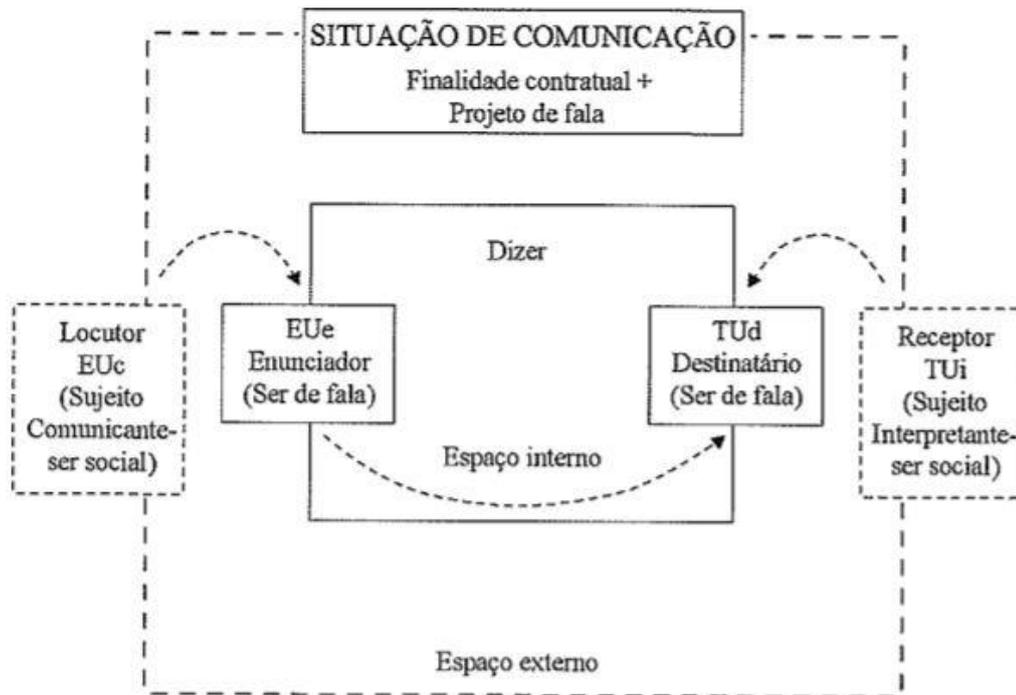
| MODO DE ORGANIZAÇÃO | FUNÇÃO DE BASE | PRINCÍPIO DE ORGANIZAÇÃO |
|---------------------|--|--|
| ENUNCIATIVO | Relação de influência (EU -> TU) Ponto de vista do sujeito (EU -> ELE) Retomada do que já foi dito (ELE) | <ul style="list-style-type: none"> • Posição em relação ao interlocutor • Posição em relação ao mundo • Posição em relação a outros discursos |
| DESCRITIVO | Identificar e qualificar seres de maneira objetiva / subjetiva | <ul style="list-style-type: none"> • Organização da construção descritiva (Nomear-Localizar-Qualificar) • Encenação descritiva |
| NARRATIVO | Construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato. | <ul style="list-style-type: none"> • Organização da lógica narrativa (actantes e processos) • Encenação narrativa |
| ARGUMENTATIVO | Expor e provar casualidades numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor | <ul style="list-style-type: none"> • Organização da lógica argumentativa • Encenação argumentativa |

FONTE: CHARAUDEAU (2014, p.75)

Sabendo-se que o modo Enunciativo comanda a encenação dos demais modos de organização do discurso, faz-se necessário compreender o que é, então, a encenação discursiva, também chamada de “mise-en-scène”. A encenação, conforme nos apresenta Charaudeau (2014), diz respeito às estratégias adotadas pelo locutor que, tendo em mente a *situação de comunicação*, faz uso de diversas *categorias da língua*, as quais são ordenadas por meio dos *Modos de organização do discurso*, com o objetivo de, por meio de um *texto*, produzir sentido. Desse modo, Charaudeau (2014) elenca, ainda, algumas possíveis estratégias que o locutor pode utilizar a fim de fazer com que o interlocutor execute uma determinada ação, sendo elas: “dar-lhe uma ordem”, “fazer-lhe um pedido”, “fazer uma constatação” ou “contar uma história”. (CHARAUDEAU, 2014, p.76).

Além da encenação, os sujeitos da comunicação são apresentados por Charaudeau (2014) a partir de duas distinções essenciais, *os parceiros* do ato de linguagem e *os protagonistas* da encenação. Tendo em vista o papel da *Situação de comunicação* como determinante das identidades sociais e psicológicas das pessoas que se comunicam, é importante que se entenda que as identidades desses sujeitos pertencentes à comunicação não são da mesma natureza da identidade psicossocial, ainda que elas possam se confundir no momento de fala do locutor. Nesse sentido, tem-se que *os parceiros* do ato de linguagem, como postula Charaudeau (2014), são: “seres sociais e psicológicos, externos ao ato, mas inscritos nele, e que são definidos por um certo número de *traços identitários* cuja pertinência depende do ato de comunicação considerado.” (CHARAUDEAU, 2014, p.76). Dentre esses parceiros, o autor destaca o *Locutor-emissor*, também intitulado como “sujeito comunicante” e o *Interlocutor-receptor*, o qual exerce o papel de “sujeito interpretante”. Já no que diz respeito aos *protagonistas* da enunciação, Charaudeau (2014) os define como: “seres de fala, internos ao ato de linguagem, e que são definidos por *papéis linguageiros*”. Um dos *protagonistas* é, então, o Enunciador, o qual pode interferir ou apagar-se no discurso, e o Destinatário, aquele que tem seu lugar no determinado pelo locutor no interior do discurso. O quadro a seguir, apresentado por Charaudeau (2014), demonstra como esses sujeitos participam da encenação da linguagem:

Representação do dispositivo da encenação da linguagem.¹



FONTE: CHARAUDEAU (2014, p.75)

Por fim, antes de apresentar, de forma mais detalhada, cada um dos modos de organização do discurso, é interessante que se compreenda, como discutido anteriormente, que os modos não necessariamente coincidem com os gêneros textuais conforme é definido nos manuais escolares, já que um mesmo gênero textual pode ser formado por um modo predominante ou por mais modos de organização. Nesse sentido, outra distinção faz-se relevante: o texto e os gêneros. Texto é definido por Charaudeau (2014) como: “a manifestação material (verbal e semiológica: oral/gráfica, gestual, icônica, etc.) da encenação de um ato de comunicação, numa situação dada, para servir ao Projeto de fala de um determinado locutor”. (CHARAUDEAU, 2014, p.77). Por outro lado, pode-se entender e classificar os gêneros textuais a partir das finalidades das situações de comunicação e dos projetos de fala.

Nessa perspectiva, Charaudeau (2014) apresenta, então, um quadro que propõe ao leitor uma compreensão dos gêneros, bem como dos modos de organização predominantes em cada um deles:

Correspondências entre modos de discurso e gêneros textuais.

| GÊNEROS | MODOS DE DISCURSO DOMINANTES | OUTROS MODOS DE DISCURSO |
|--|---|---|
| Publicitários | <ul style="list-style-type: none"> • Enunciativo (Simulação de diálogo) • Variável; Descritivo no slogan | Narrativo (quando se conta uma história) E Argumentativo, nas revistas especializadas |
| Imprensa – “Faits divers” – Editoriais – Reportagens – Comentários | <ul style="list-style-type: none"> • Narrativo e descritivo • Descritivo e Argumentativo • Descritivo e Narrativo • Argumentativo | Enunciativo Pode haver apagamento ou intervenção do jornalista |
| Panfletos políticos | <ul style="list-style-type: none"> • Enunciativo (Apelo) | Descritivo (Lista de reivindicações) Narrativo (ação a realizar) |
| Manuais escolares | <ul style="list-style-type: none"> • Variável segundo as disciplinas, mas com a onipresença do Descritivo e do Narrativo | Enunciativo (nos comandos das tarefas) Mais Argumentativo em algumas disciplinas (matemática, física, etc.) |
| De informação – receitas – informações técnicas – regras de jogos | <ul style="list-style-type: none"> • Descritivo • Descritivo e Narrativo (fazer) • Descritivo e Narrativo | |
| Relatos – romances – novelas, contos – de imprensa | <ul style="list-style-type: none"> • Narrativo e Descritivo | Enunciativo Intervenção variável do autor-narrador segundo o gênero (Autobiografia, depoimento, notícia, etc.) |

(Tradução e adaptação: Angela M. S. Corrêa)

FONTE: CHARAUDEAU (2014, p.79)

A partir da leitura do quadro proposto pelo linguista, faz-se pertinente, então, analisar cada um dos modos de organização do discurso para que se possa compreender como eles são formados e quais são as principais características de cada um deles. No entanto, vale ressaltar que, considerando-se o objetivo deste seguinte trabalho - uma proposta metodológica para o trabalho das estratégias argumentativas com alunos do Ensino Médio - os modos Enunciativo, Narrativo e Descritivos serão apresentados de forma mais breve, a partir de uma análise mais geral, enquanto o modo Argumentativo será discutido de forma mais desenvolvida para que se possa compreender, com o auxílio dos estudos de Charaudeau (2014), como se deve pensar nas aulas de argumentação no ambiente escolar.

O primeiro modo de organização a ser analisado é o Enunciativo, posto que, como visto anteriormente, ele comanda a encenação dos demais modos. Inicialmente, Charaudeau (2014) propõe que, no modo Enunciativo: “o foco está voltado para os *protagonistas*, seres de

fala, internos à linguagem”. (CHARAUDEAU, 2014, p.81). Além disso, o autor defende ainda que este modo pertence à categoria do discurso e diz respeito à forma que o sujeito falante age na *encenação*. Nesse viés, faz-se relevante a apresentação das três funções do Modo Enunciativo, sendo elas:

- “Estabelecer uma *relação de influência* entre locutor e interlocutor num comportamento ALOCUTIVO”;
 - “Revelar um *ponto de vista* do locutor, num comportamento ELOCUTIVO;
 - “*Retomar* a fala de um terceiro, num comportamento DELOCUTIVO”.
- (CHARAUDEAU, 2014, p.82).

De acordo com o autor, o modo *Alocutivo* é aquele no qual o locutor busca agir sobre o interlocutor, impondo-lhe um comportamento em uma *relação de influência*. Nesse sentido, o sujeito falante pode agir sobre o interlocutor a partir de uma *posição de superioridade*, criando, assim, uma *relação de força*, ou o sujeito falante pode enunciar-se a partir de uma *posição de inferioridade*, estabelecendo uma *relação de petição*.

O comportamento *Elocutivo*, por sua vez, não prevê uma tomada de posição do interlocutor, já que o *sujeito falante* apenas apresenta seu ponto de vista sobre o mundo. Nesse sentido, de acordo com Charaudeau (2014), no comportamento *Elocutivo*: “o resultado é uma enunciação que tem como efeito *modalizar subjetivamente* a verdade do Propósito enunciado, *revelando* o ponto de vista *interno* do sujeito falante.” (CHARAUDEAU, 2014, p.83). Ao tratar do ponto de vista do sujeito falante sobre o mundo, cinco especificações são apresentadas pelo linguista: o ponto de vista do *modo de dizer*, o da *avaliação*, o da *motivação*, o do *engajamento* e o da *decisão*.

Por fim, o comportamento *Delocutivo* ocorre quando o sujeito falante se apaga do ato de enunciação, criando-se, assim, uma enunciação que é aparentemente objetiva. Nesse caso, como nos apresenta o autor, tem-se duas possibilidades: “O Propósito se impõe por si só” e “O propósito é um texto”. (CHARAUDEAU, 2014, p.83).

Além disso, vale ressaltar que, no modo *Enunciativo*, pode-se observar dois procedimentos de construção enunciativa, são eles: os procedimentos linguísticos e os procedimentos discursivos. O primeiro deles diz respeito aos processos de modalização do enunciado, enquanto o segundo - os procedimentos discursivos - contribui para que se coloque em cena os outros Modos de organização. O seguinte quadro é, então, apresentado por Charaudeau (2014) para sintetizar as análises propostas:

Procedimentos da construção enunciativa.

| COMPORTAMENTOS ENUNCIATIVOS | ESPECIFICAÇÕES ENUNCIATIVAS | CATEGORIAS DE LÍNGUA |
|---|--|--|
| RELAÇÃO DE INFLUÊNCIA (relação do locutor ao interlocutor) ⇒ ALOCUTIVO | Relação de força (locutor/interlocutor) + - | Interpelação Injunção Autorização Aviso Julgamento Sugestão Proposta |
| | Relação de pedido (locutor/interlocutor) - + | Interrogação Petição |
| PONTO DE VISTA SOBRE O MUNDO (relação do locutor consigo mesmo) ⇒ ELOCUTIVO | Modo de saber | Constatação Saber/ignorância |
| | Avaliação | Opinião Apreciação |
| | Motivação | Obrigação Possibilidade Querer |
| | Engajamento | Promessa Aceitação/recusa Acordo/desacordo Declaração |
| APAGAMENTO DO PONTO DE VISTA (relação do locutor com um terceiro) ⇒ DELOCUTIVO | como o mundo se impõe | Asserção |
| | como outro fala | Discurso relatado |

FONTE: CHARAUDEAU (2014, p.85)

Ainda no que diz respeito ao comportamento *Delocutivo*, o qual se apresenta de forma desvinculada do locutor e do interlocutor, pode-se compreender que existe, neste comportamento, uma relação mais próxima com a ideia de encenação do *Modo argumentativo*, uma vez que, como visto, o *Enunciativo* tem como função comandar a encenação dos demais modos. Tal relação pode ser entendida a partir da ideia de que, para que se possa construir uma boa argumentação, muitas vezes, o aluno deve se distanciar daquilo que é enunciado, já que esse distanciamento garante ao texto uma objetividade maior, algo que será melhor analisado ao se tratar especificamente do *modo argumentativo*.

Dando sequência à apresentação dos modos de organização do discurso, o segundo modo a ser discutido é o *descritivo*. Inicialmente, Charaudeau (2014) propõe uma crítica relacionada à confusão que, muitas vezes, o ambiente escolar impulsiona em relação ao que é da ordem *descritiva* e ao que é da ordem *narrativa*, abordando que, ainda que os dois

conceitos estejam intimamente ligados, deve-se considerar como atividades distintas a ideia de narrar e a ideia de descrever. No que diz respeito, então, ao *modo descritivo*, Charaudeau (2014) estabelece três níveis distintos que devem ser considerados ao se tratar desse modo, sendo eles:

- “a *Situação de comunicação*: que se define em termos de contrato e determina uma *finalidade* ao texto dela resultante.”;
- “o *Modo de organização do discurso*: que utiliza, em seu fazer, categorias de língua.”;
- “o *Gênero de texto*: que extrai sua finalidade dos interesses *em jogo* na Situação de comunicação.” (CHARAUDEAU, 2014, p.109).

Sendo assim, ao se considerar, por exemplo, um texto pertencente ao gênero manual de instruções, a situação comunicativa corresponde a uma finalidade de ensinar a realizar algo, por meio de um modo de organização que é, então, *descritivo* e que utiliza, para cumprir à finalidade proposta, as categorias da língua, como os verbos (abra, monte, separe, e etc.).

Ao abordar a própria construção descritiva, Charaudeau (2014) apresenta os três componentes indissociáveis desse modo de organização, sendo eles: a ideia de nomear, a possibilidade de localizar/situar e também a capacidade de qualificar. Ainda que o autor trate de cada um desses componentes de forma separada e mais desenvolvida, de um modo geral, entende-se que a ideia de nomear está intrinsecamente ligada à possibilidade de fazer existir no mundo, enquanto a possibilidade de localizar/situar diz respeito a “determinar o lugar que um ser ocupa no *espaço* e o *tempo*.” (CHARAUDEAU, 2014, p.113). Por fim, a capacidade de qualificar permite, conforme nos indica Charaudeau (2014), “reduzir a infinidade do mundo, construindo classes e subclasses de seres.” (CHARAUDEAU, 2014, p.115). Com o objetivo de sintetizar as discussões apresentadas ao longo da análise do *Modo descritivo*, o linguista apresenta o seguinte quadro:

Procedimentos discursivos da construção descritiva.

| COMPONENTES | PROCEDIMENTOS DISCURSIVOS | FINALIDADE (da Situação de Comunicação) | GÊNEROS DE TEXTO |
|---|-------------------------------|--|---|
| NOMEAR LOCALIZAR – SITUAR QUALIFICAR | Identificação | recensar informar | – Inventário – Listas recapitulativas – Listas identificatórias – Nomenclaturas – Artigos da Imprensa – Romances |
| | Construção Objetiva do mundo | definir explicar incitar contar | – Textos de lei – Textos didáticos – Textos científicos – Crônicas – Modos de usar – Anúncios – Relatos literários – Resumos |
| | Construção Subjetiva do mundo | incitar contar | – Publicidades – Declarações – Anúncios-bilhetes – Catálogos – Relatos jornalísticos – Canções – Histórias em quadrinhos – Textos literários |

FONTE: CHARAUDEAU (2014, p.131)

Ademais, no que diz respeito à *encenação descritiva*, de acordo com Charaudeau (2014), ela é: “ordenada pelo sujeito falante, o qual se torna um *descriptor* (...) O descriptor pode intervir de maneira explícita ou não (...)” (CHARAUDEAU, 2014, p.139). Ao realizar essa intervenção o sujeito falante produz efeitos que podem ou não ser percebidos pelo leitor real, como o efeito de: *saber*, de *realidade*, de *ficção* de *confidência* e de *gênero*. Portanto, de um modo geral, o que se deve compreender a respeito deste modo de organização é que, além de dar existência a um ser, nomeando-o, além de determinar um lugar e de apresentar qualidades que tiram o ser da infinidade dos outros seres, o *modo Descritivo* ainda que, muitas vezes, possa ser relacionado ao *modo Narrativo*, existe como um modo de organização independente, o qual não se resume em servir o *Narrativo*, mas sim apresenta-se como uma forma de dar sentido a este último.

Considerando-se a distinção necessária entre os modos *Descritivo* e *Narrativo*, faz-se relevante uma breve apresentação deste terceiro modo de organização para que, então, posteriormente, seja feita uma análise mais desenvolvida do último modo de organização proposto por Charaudeau (2014), o *modo Argumentativo*, que é o foco maior deste presente trabalho. É válido ressaltar, a priori, que o *modo Narrativo*, ao longo dos anos, tem sido um dos principais objetos de ensino das instituições escolares, posto que, em muitos livros didáticos, há uma prática tradicional que consiste em solicitar ao aluno a realização de

exercícios que dizem respeito às práticas de *descrever* ou de *contar* uma história. Tal tradição, de certo modo, corrobora a ideia mencionada anteriormente a respeito da confusão que, muitas vezes, ocorre quando se trata do *modo Descrito* e do *modo Narrativo*. Nesse viés, grande parte dos exercícios escolares, conforme proposto por Charaudeau (2014), adota como sinônimos os termos: contar e descrever, o que pode dificultar a compreensão dos alunos a respeito desses dois modos.

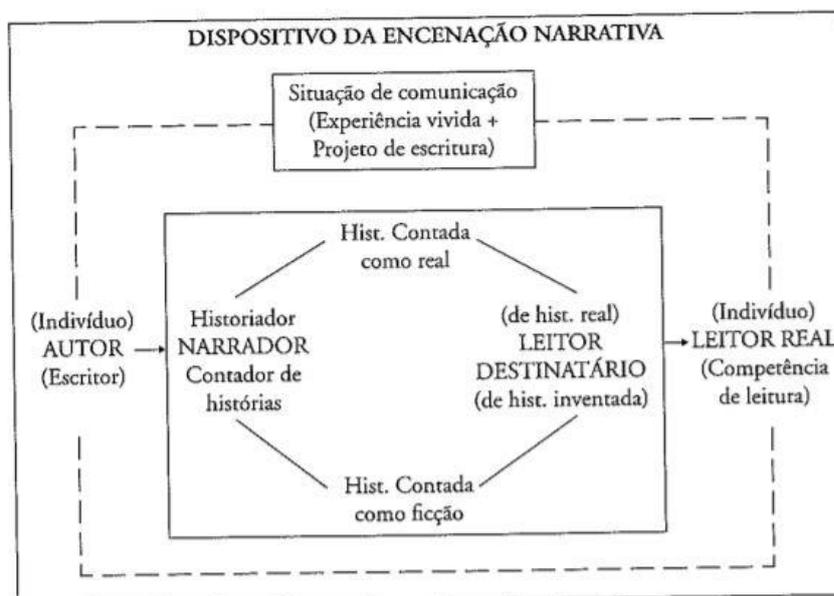
A partir dessa questão inicial, Charaudeau (2014) propõe uma análise histórica a respeito da semiótica narrativa, a qual teve início com os trabalhos de Propp, nos anos 60 e 70, a respeito de contos de fadas russos. De acordo com o linguista, foi a partir dos trabalhos realizados por Propp que se deu início à reflexão sobre a estrutura da narrativa, sendo essa uma dentre as várias teorias elaboradas a respeito do complexo mecanismo da narrativa. Além disso, é importante ressaltar, como mencionado anteriormente, que não se deve cair no erro de confundir gênero textual com modo de organização do discurso, posto que o estudo sobre o modo narrativo, de acordo com Charaudeau (2014): “não se trata de elaborar uma tipologia dos textos narrativos, mas de pôr em evidência os *componentes* e os *procedimentos* de um modo de organização (...).” (CHARAUDEAU, 2014, p.153).

Partindo do pressuposto de que se deve analisar os componentes e os procedimentos do modo de organização narrativo, entende-se que, para que se tenha uma narrativa, é necessária a presença de um “*contador*”, que, de acordo com Charaudeau (2014), pode também ser chamado de “narrador” ou de “escritor”, e que, a partir da intencionalidade pensada, tem como objetivo contar alguma coisa para alguém, o chamado destinatário, ou, como o linguista propõe, o “leitor” ou “ouvinte”. O *contador*, então, faz uso de mecanismos, à sua própria maneira, os quais são responsáveis por atribuir sentido à narrativa. É a partir dessa sucessão de ações que se tem, pois, a possibilidade de criação de uma sequência narrativa.

Ao longo da apresentação a respeito desse modo, observa-se, ainda, que Charaudeau (2014) retoma, em vários momentos, o termo “contar”, uma vez que tal verbo, de acordo com o autor: “representa uma busca constante e infinita; a da resposta às perguntas fundamentais que o homem se faz: ‘Quem somos? qual é a nossa origem? qual é o nosso destino?’”. (CHARAUDEAU, 2014, p.154). Sendo assim, a ideia de contar carrega em si uma busca por respostas a respeito de quem nós realmente somos, o que evidencia ainda mais a diferença entre esta ação e a ação de descrever. Descrever torna-se, pois, uma ação “parada”, sem busca por respostas, descrever é um ato que se resume por si só, enquanto contar é traz uma ideia de movimento constante, de busca constante. Por esse motivo que, ao longo da análise sobre os modos de organização, pode-se compreender um movimento que busca apresentar e

evidenciar a diferença entre os modos *Descritivo* e *Narrativo*, ainda que o primeiro sirva para dar sentido ao último.

Ademais, antes que se passe para a apresentação do último modo de organização, é importante retomar alguns conceitos relevantes a respeito do *modo narrativo*. Nesse sentido, tem-se que o *modo narrativo* é caracterizado por sua dupla articulação, sendo uma “*organização da lógica narrativa*” e uma “*organização da encenação narrativa*”, termos definidos por Charaudeau (2014). Quanto à primeira organização, de um modo geral, tem-se os *actantes*, os *processos* e as *sequências* como os três tipos de componentes da lógica narrativa. Já no que diz respeito à encenação narrativa, a qual considera a realização da representação narrativa, vale salientar que não se pode confundir o *indivíduo*, enquanto ser social, com o *autor*, quem, de fato, escreveu o que está sendo contado. Do mesmo modo, Charaudeau (2014) destaca, ainda, que essa confusão não pode ocorrer quando se trata do leitor, já que há uma diferença entre o *indivíduo* e o *leitor real*, do qual se espera uma *competência de leitura*. Para exemplificar esse dispositivo narrativo, Charaudeau (2014) apresenta o seguinte quadro que ilustra, então, o espaço externo ao texto e o espaço interno ao texto:



FONTE: CHARAUDEAU (2014, p.184)

Tendo em vista as considerações breves apresentadas sobre o *modo narrativo*, pode-se compreender que este, assim como o *descritivo*, são objetos de estudos muito utilizados pelas escolas, o que, por vezes, corrobora a ideia de que ações como contar e descrever sejam postas como sinônimas nos exercícios escolares, o que, como se pode observar pela análise desses modos, não é correto. Sendo assim, é importante reforçar que descrever é uma ação

que tem um fim em si mesma, enquanto contar exige uma sucessão de eventos e significa a busca constante por respostas que dizem respeito à própria existência do ser humano.

A fim de dar sequência ao estudo dos modos de organização do discurso, analisar-se-á o último modo proposto por Charaudeau (2014), o *modo de organização argumentativo*. Antes, porém, que se apresente as propostas definidas pelo linguista francês, é importante que se compreenda que o estudo sobre a argumentação é algo que deve ser buscado ao longo de toda a carreira do docente, já que argumentar é uma tarefa difícil, mas que é igualmente necessária e indispensável para a vida do estudante, seja no ambiente escolar, seja no ambiente social. Diariamente, somos colocados diante de situações que requerem de nós a manipulação de competências linguísticas capazes de convencer o outro a respeito de um ponto de vista. Conforme postula Charaudeau (2014), a argumentação sempre foi um objeto de fascínio desde a retórica até os dias atuais, quando se tem percebido cada vez mais a importância de desenvolver as habilidades argumentativas.

A primeira questão que se coloca a respeito da argumentação é que, no ambiente escolar, muito se fala a respeito da importância de desenvolver as habilidades argumentativas, mas pouco se ensina sobre como se desenvolver tais habilidades. Ademais, Charaudeau (2014) critica, ainda, o ensino pautado na análise lógica, a qual visa à combinação de frases e de orações sem se considerar as situações comunicativas. De acordo com o autor: “a argumentação não está no âmbito das categorias da língua (as conjunções de subordinação), mas sim da organização do discurso.” (CHARAUDEAU, 2014, p.202).

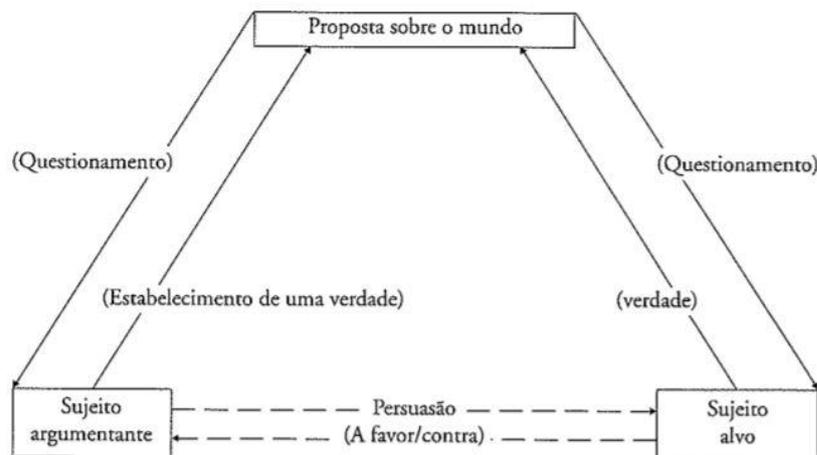
Charaudeau (2014) propõe, inicialmente, uma breve viagem histórica sobre as perspectivas relacionadas ao percurso da argumentação, tendo início com os gregos na Antiguidade, quando se pensava a argumentação como o centro da Retórica e percorrendo por ideais de outros estudiosos, tais como o linguista francês Ducrot (1930), que separava de um lado o *raciocínio linguístico* e do outro o *estudo da argumentação*. Além de Ducrot, outros teóricos são apresentados, tais como J.B. Grize (1976) e Perlman (1977), no entanto Charaudeau (2014) evidencia o ponto de vista a ser desenvolvido ao longo do estudo do *modo argumentativo* é: “mais o que vem antes ou depois da produção discursiva, a saber o *condicionamento* das situações de comunicação e os mecanismos de *recepção*.” (CHARAUDEAU, 2014, p.203). Sendo assim, o linguista define que estudar o modo de organização argumentativo não se trata de compreender um tipo de texto, mas sim a “*mecânica do discurso argumentativo*” e “*os componentes e procedimentos*” desse modo de organização que pode ser observado dentro de qualquer texto, conforme postula o autor.

Entender o sentido de argumentar e a função do argumentativo é algo proposto pelo linguista para que não se confunda a argumentação com outras práticas do discurso, tais como: a *negação*, a *refutação* e a *proibição*. De acordo com Charaudeau (2014), para que possa ter argumentação é necessário que exista:

- “uma *proposta sobre o mundo* que *provoque um questionamento*;
- um *sujeito* que se *engaje* em relação a esse *questionamento* (convicção) e *desenvolva um raciocínio* para tentar estabelecer uma verdade;
- *um outro sujeito* que, relacionado com a mesma *proposta, questionamento e verdade*, constitua-se no *alvo* da argumentação.” (CHARAUDEAU, 2014, p.205).

Desse modo, a partir dos pressupostos apresentados pelo linguista francês a respeito da estrutura argumentativa, tem-se que a argumentação pode ser definida em uma relação triangular, como na imagem a seguir:

Figura 3: A relação triangular da argumentação



FONTE: CHARAUDEAU (2014, p.205)

A partir da imagem, pode-se compreender, então, que, na relação triangular presente na argumentação, tem-se que há uma relação direta entre o *sujeito argumentante*, a *proposta sobre o mundo* e o *sujeito alvo*. Além disso, infere-se que a linha que une o *sujeito argumentante* ao *sujeito alvo* não é contínua, uma vez que, durante o processo de persuasão, o *sujeito argumentante* pode, ou não, ter sucesso em sua finalidade a depender das estratégias argumentativas adotadas, o que pode explicar, por exemplo, ao se pensar no contexto de sala de aula, o não sucesso de um determinado aluno no que diz respeito ao desenvolvimento da argumentação em um dado texto.

Além disso, observa-se que *sujeito argumentante* realiza uma busca dupla, conforme nos indica Charaudeau (2014), sendo a primeira a *busca pela racionalidade*, a qual “tende a um ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos do universo.” (CHARAUDEAU, 2014, p.206), e a segunda busca por *influência*, já que tende a um ideal de persuasão, de acordo com Charaudeau (2014). Nesse sentido, compreende-se que uma boa argumentação, que realize a finalidade proposta, deve, então, cumprir com essa dupla busca, sendo que, na busca por influência, o *sujeito argumentante* compartilha com seu interlocutor um “*universo de discurso*”, a fim de que este último seja levado a compartilhar das mesmas propostas, atingindo-se, assim, o objetivo da comunicação.

Vale ressaltar que toda essa estrutura faz com que se possa compreender, então, a diferença entre os procedimentos argumentativos e os demais relacionados aos outros modos de organização do discurso, uma vez que os procedimentos argumentativos, de acordo com Charaudeau (2014): “se inscrevem numa *finalidade racionalizante* e fazem o jogo do raciocínio que é marcado por uma lógica e um *princípio de não contradição*.” (CHARAUDEAU, 2014, p.207). Por outro lado, os procedimentos relacionados aos outros modos de organização, tais como os modos *Descritivo* e *Narrativo*: “se inscrevem numa *finalidade descritiva e mimética* das percepções do mundo e das ações humanas.” (CHARAUDEAU, 2014, p.206).

Ao se tratar da ordem do modo argumentativo, Charaudeau (2014) discorre sobre o fato de que “a argumentação é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva.” (CHARAUDEAU, 2014, p.206). Nesse âmbito, o texto, como nos apresenta o linguista, pode ser apresentado sob três formas possíveis: a *dialógica*, a *escrita* ou a *oratória*, e esse resultado da combinação de diferentes componentes é o que permite que se classifique uma “boa argumentação” ou “desenvolver bons argumentos”. Na esfera escolar, por exemplo, para que o professor cumpra seu papel de bem avaliar um texto de cunho argumentativo, ele deve, então, atentar-se para o resultado das combinações feitas pelo aluno como forma de buscar a finalidade persuasiva. Nesse sentido, de acordo com Charaudeau (2014), o modo argumentativo tem por função: “permitir a construção de *explicações* sobre asserções feitas acerca do mundo (...) numa dupla perspectiva de *razão demonstrativa* e *razão persuasiva*.” (CHARAUDEAU, 2014, p.207). A *razão demonstrativa* tem por objetivo a busca por relações de causalidade, ou seja, a busca por relação entre dois ou vários pontos de vista, conforme nos apresenta o linguista francês, e tais relações são definidas por meio de uma *organização lógica argumentativa*. A *razão persuasiva*, por sua vez, visa à busca pela prova

com o auxílio de argumentos que possam, então, justificar as proposições e os pontos de vista levantados a respeito do mundo. O que se pode observar, portanto, é que tanto a *razão demonstrativa* quanto a *razão persuasiva*, ainda que cumpram a determinados propósitos, servem a uma mesma finalidade, ou seja, a construção de explicações a respeito do mundo.

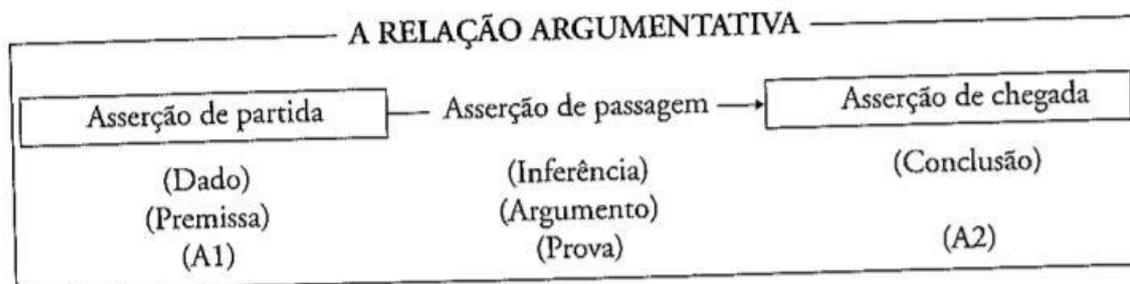
No que diz respeito à organização que se pode observar na *lógica argumentativa*, Charaudeau (2014) afirma que:

Toda *relação argumentativa* se compõe de pelo menos três elementos: uma *asserção de partida* (dado, premissa), uma *asserção de chegada* (conclusão, resultado), e uma (ou várias) *asserção de passagem* que permite passar de uma a outra (inferência, prova, argumento). (CHARAUDEAU, 2014, p.209).

Considerando-se essa organização, pode-se inferir que a *asserção de partida*, a qual pode ser também denominada de “dado” ou “premissa”, diz respeito a uma fala sobre o mundo. Como nos apresenta Charaudeau (2014), ela é configurada “sob a forma de um enunciado, representa um dado de partida destinado a fazer admitir uma outra asserção em relação à qual ela se justifica.” (CHARAUDEAU, 2014, p.209). Já a *asserção de chegada*, de acordo com o linguista, denota aquilo que deve ser “aceito em decorrência da asserção de partida (A1) em decorrência da relação que une uma à outra.” (CHARAUDEAU, 2014, p.209). Infere-se, ainda, que a *asserção de chegada*, como a própria nomenclatura indica, pode ser compreendida como uma conclusão, ela representa, pois, a *legitimidade* da proposição feita. Por fim, a *asserção de passagem* deve ser pensada para que se possa, então, justificar a relação de causalidade existente entre as outras duas asserções (A1 e A2). De acordo com Charaudeau (2014):

Essa asserção representa um *universo de crença* sobre a maneira como os fatos se determinam mutuamente na experiência ou no conhecimento de mundo. Esse universo de crença deve ser compartilhado pelos interlocutores implicados pela argumentação. (CHARAUDEAU, 2014, p.209)

Nesse sentido, a *asserção de passagem* (A1) pode ser entendida por meio de uma analogia de um caminho que deve ser percorrido, por meio da argumentação, para que se possa, então, justificar a causalidade existente entre a *asserção de partida* e a *asserção de chegada* (A2). Nesse viés, ao se pensar nos textos escolares que têm como finalidade a persuasão, muitas vezes, as dificuldades enfrentadas pelos alunos está na *asserção de passagem*, ou seja, na elaboração de bons argumentos que possam justificar a passagem feita entre o dado inicial e a conclusão proposta. Charaudeau (2014) apresenta, ainda, o seguinte esquema ilustrativo que permite compreender melhor esses três elementos base da relação argumentativa:



FONTE: CHARAUDEAU (2014, p.210)

A partir da análise dos elementos de base da organização argumentativa, Charaudeau (2014) elenca alguns modos de encadeamento, posto que a relação argumentativa é definida em seu princípio como uma relação de causalidade. Dentre os modos apresentados, tem-se: a *conjunção*, a *disjunção*, a *restrição*, a *oposição*, a *causa*, a *consequência* e etc.. Entretanto, como o próprio autor pontua, a *relação de causalidade*, a qual define o fundamento da relação argumentativa, depende, ainda, das relações de sentido que são estabelecidas entre as asserções feitas acerca do mundo.

Dando sequência ao estudo sobre a organização lógica argumentativa, é interessante pontuar que a passagem de A1 para A2 será feita por meio de um *vínculo modal*, o qual pode estar situado em três eixos: o eixo do *possível*, o do *necessário* e o do *provável*. O primeiro eixo, o do *possível*, é caracterizado pelo fato de A2 não ser a única conclusão de A1, ou seja, a conclusão proposta em A2 é um dentre as outras possíveis para a premissa proposta pelo sujeito argumentante. O segundo eixo, do domínio do *obrigatório*, determina que A2 é, de modo obrigatório, a conclusão de A1, sem que haja, pois, outras conclusões possíveis para a premissa levantada em A1. Por fim, tem-se o eixo do *provável*, o qual pode ser entendido a partir da ideia de A2 representa, provavelmente, a conclusão da premissa disposta em A1. A última parte que compõe a organização lógica argumentativa é o denominado *escopo do valor de verdade*, o qual diz respeito ao *vínculo* ou às *condições lógicas* que são responsáveis por caracterizar a relação existente entre A1 e A2. O *escopo do valor de verdade* pode ser interpretado de três formas a partir da relação que se pretende estabelecer entre A1 e A2, sendo elas: a *generalização*, a *particularização* e a *hipótese*, conforme postula Charaudeau (2014).

Além da estruturação da organização lógica argumentativa, Charaudeau (2014) trata ainda dos *modos de raciocínio*. De acordo com o autor: “os diferentes componentes da lógica argumentativa combinam-se entre si para dar lugar a modos de raciocínio que permitem organizar a lógica argumentativa em relação com o que chamamos de *razão demonstrativa*.”

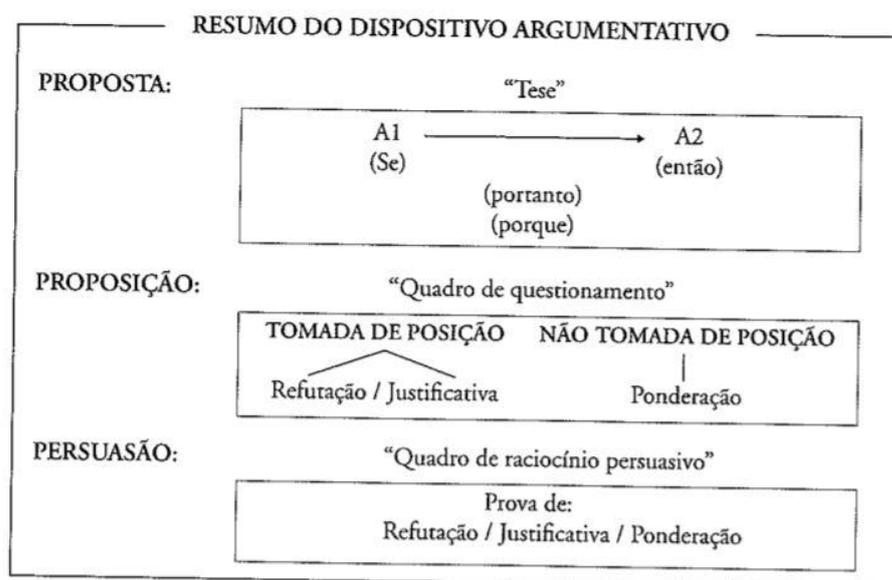
(CHARAUDEAU, 2014, p.213). Desse modo, os chamados *modos de raciocínio* podem ser observados em uma dada *encenação argumentativa* e serão combinados com as partes que compõem essa encenação. Dentre os *modos de raciocínio*, tem-se a *dedução*, que parte de A1 para que se possa chegar à conclusão de A2, pode-se dizer que na *dedução*, como nos apresenta o linguista francês “A1 e A2 estão numa relação de *causalidade orientada da causa para a consequência*.” (CHARAUDEAU, 2014, p.214). Neste primeiro *modo de raciocínio*, pode-se encontrar diversos tipos de dedução, sendo o *silogismo* um dos exemplos mais clássicos ensinados aos alunos quando se inicia o estudo a respeito da argumentação, posto que, ao adotar este *modo de raciocínio*, a premissa levantada pelo aluno não pode ser contestada, uma vez que ela decorre de uma série de asserções que, obrigatoriamente, implicam uma conclusão.

Um outro *modo de raciocínio* é a *explicação*, o qual apresenta os motivos para que se possa chegar à conclusão proposta em A2 a partir da premissa apresentada em A1. Um exemplo apresentado por Charaudeau (2014) diz respeito à *explicação pragmática*, a qual pode partir de uma *causa pontual*, de um *desejo* ou de uma *experiência pessoal*, elencando os motivos/as origens que levam A2 a ser a conclusão de A1. O terceiro *modo de raciocínio* apresentado é a *associação*, provavelmente um dos mais utilizados pelos alunos, visto que associar, seja a de forma contrária ou idêntica, facilita a construção do argumento do aluno que tem um norte de desenvolvimento e um direcionamento para os possíveis caminhos que ele deve percorrer para alcançar a finalidade pretendida. Outros modos de raciocínio são apresentados pelo autor ao longo da discussão no texto, como a *escolha alternativa* e a *concessão restritiva*, sendo que a primeira propõe uma ideia de poder de escolha entre as asserções e a segunda diz respeito à ideia de que, mesmo assumindo A1 como verdadeira, faz-se uma concessão, ou seja, contesta-se a ideia de que ela seja a conclusão de A2.

Por fim, Charaudeau (2014), ao finalizar a parte de *organização da lógica argumentativa*, apresenta a questão da *encenação argumentativa* - termo definido pelo autor. Nesse sentido, o autor discorre sobre os componentes dessa encenação e apresenta, então, que: “à *razão demonstrativa* deve associar-se uma *razão persuasiva*. Esta depende do *sujeito* que argumenta e da *situação* em que este se encontra diante do interlocutor (ou do destinatário) a que está ligado por um *contrato de comunicação*.” (CHARAUDEAU, 2014, p.220). A partir desse ponto de vista, infere-se que o *sujeito* é o centro da encenação e que ele depende de um ponto de vista, uma asserção, a partir do qual ele vai, então, desenvolver sua *encenação*, que de acordo com o autor: “pode ser feita através de *configurações* diversas que dependem de um *contrato de fala*.” (CHARAUDEAU, 2014, p.221). O *sujeito* que se

encontra nesse centro da encenação deve, então, tomar uma posição e, como meio de justificar essa tomada, ele utilizará, ao longo da argumentação, de alguns procedimentos, sejam eles do nível semântico, do nível discursivo e do nível da composição.

Desse modo, ao se pensar na *encenação*, tem-se três palavras que aparecem de forma intrínsecas e que se completam, são elas: a *proposta*, a *proposição* e a *persuasão*, conforme apresentado por Charaudeau (2014). Os três termos, ainda que possam ser analisados de forma separada, completam-se para formar o que o autor denomina de *dispositivo argumentativo*. A *proposta*, de um modo geral, pode ser compreendida como o ponto de vista que se levanta sobre o mundo, a asserção ou as asserções, porém apenas o encadeamento de asserções não é necessário para que se possa falar em um *processo argumentativo* - termo definido pelo autor. A partir da *proposta*, o *sujeito* deve definir sua tomada de posição, ou seja, ele deve apresentar se é contra ou a favor da asserção apresentada, o que também ainda não é suficiente para que se tenha uma argumentação. Ao definir sua tomada de posição, o *sujeito* deve, então, responder ao “porquê” de tal posicionamento, o que indica a *persuasão*, já que este é o momento em que o *sujeito* deve justificar o motivo da veracidade ou não da proposta assumida inicialmente. Para sintetizar a discussão dos três processos, Charaudeau (2014) apresenta o seguinte quadro:



FONTE: CHARAUDEAU (2014, p.225)

Dando sequência à análise do dispositivo argumentativo, Charaudeau (2014) apresenta, de forma mais detalhada, dois outros termos importantes: a ideia de *situação de troca* e o *contrato de comunicação*. A *situação de troca*, como apresenta o autor, pode ocorrer de forma *monologal* ou *dialogal*, sendo que, na primeira, o *sujeito* constrói sozinho toda a

situação argumentativa, já que não há uma troca com o outro, e, na segunda, a proposta, a proposição e a persuasão, termos apresentados por Charaudeau (2014), são desenvolvidos em conjunto, o que o autor define como uma *troca linguageira*. Além da *situação de troca*, o *contrato de comunicação*, o qual, de acordo com Charaudeau (2014): “fornece as chaves de interpretação de um texto.” (CHARAUDEAU, 2014, p.227). Sendo a parte responsável pela interpretação de um texto, o *contrato de comunicação* pode ser percebido no texto de forma explícita, quando o texto apresenta a *proposta* discutida a *proposição* e como será desenvolvida a *persuasão*, ou ele pode também estar implícito no texto, o que ocorre quando as estratégias argumentativas não são evidenciadas no texto. Sabe-se que, além dos componentes da encenação argumentativa já apresentados, a situação argumentativa depende ainda da posição adotada pelo sujeito, tanto em relação à proposta - se ele aceita ou não a veracidade do que está sendo colocado em jogo, ou ainda se ele não toma posição em relação à proposta - quanto em relação ao próprio emissor da *proposta*, por fim deve-se considerar também a posição do sujeito em relação à argumentação propriamente dita. Como forma de ilustrar os pontos apresentados a respeito dos componentes da encenação argumentativa, Charaudeau (2014) apresenta o seguinte quadro:

Resumo dos componentes da encenação argumentativa.

| | | |
|-----------------------------|--|---|
| O dispositivo argumentativo | <ul style="list-style-type: none"> - Proposta - Proposição - Persuasão | <ul style="list-style-type: none"> - “Iese” - “Quadro de questionamento” - “Quadro de raciocínio” |
| Os tipos de configuração | <ul style="list-style-type: none"> - Situações de troca - Contrato de comunicação | <ul style="list-style-type: none"> - “Monologal” - “Dialogal” - “Explícito” - “Implícito” |
| As posições do sujeito | <ul style="list-style-type: none"> • Com relação à Proposta • Com relação ao emissor (E) da Proposta • Com relação a sua própria argumentação | <ul style="list-style-type: none"> - “Tomada de posição” (A favor/Contra) - “Não tomada de posição” - “Rejeição do estatuto” - “Aceitação do estatuto” - “Autojustificativa” - “Engajamento e argumentação polêmica” - “Não engajamento” e argumentação racional |

FONTE: CHARAUDEAU (2014, p.231)

Por fim, Charaudeau (2014) encerra a discussão a respeito do modo argumentativo ao apresentar os *procedimentos da encenação argumentativa*, os quais podem ser da ordem semântica, discursiva e composicional. Nesse viés, pode-se compreender que esses procedimentos são importantes para que se possa legitimar a argumentação desenvolvida pelo

sujeito. De acordo com o linguista francês, os *procedimentos de ordem semântica* são responsáveis por conferir valor aos argumentos, enquanto os *procedimentos de ordem discursiva* são aqueles capazes de produzir certos *efeitos* no discurso por meio de *categorias da língua*, por fim os *procedimentos da ordem composicional* são usados, de acordo com Charaudeau (2014): “quando o sujeito tem a possibilidade de construir sua argumentação em texto oral ou escrito.” (CHARAUDEAU, 2014, p.243).

A partir dos estudos apresentados Charaudeau (2014), pode-se compreender que os *modos de organização do discurso* não devem, pois, ser confundidos com o estudo dos gêneros textuais, estudo esse que, muitas vezes, tem sido o foco das escolas, que visam a ensinar ao aluno competências linguísticas e textuais que, em muitos casos, acabam por não contribuir com o desenvolvimento de habilidades essenciais relacionadas, por exemplo, às estratégias de argumentação. Nesse viés, o estudo proposto pelo autor francês faz-se relevante para que se possa entender, de um modo mais estrutural, como os modos de organização são desenvolvidos e como eles são articulados, o que pode proporcionar ao professor ferramentas de estudo mais direcionadas às habilidades importantes que o aluno deve desenvolver ao longo dos anos escolares. Quando se trata de argumentação, principalmente, posto que esse é o foco deste presente trabalho, entender como o *modo argumentativo* é composto e como as estratégias adotadas são importantes para que se possa cumprir a finalidade persuasiva é importante para que o docente não reduza o estudo dos textos argumentativos a gêneros e a formas de textos que são, muitas vezes, engessadas. Por isso, ainda que não ensine nomenclaturas muito voltadas ao universo das pesquisas científicas, é essencial um trabalho escolar voltado para a reflexão sobre as finalidades do texto, sobre a *encenação* do texto e sobre a construção da argumentação.

3. A ARGUMENTAÇÃO E SUAS PROBLEMÁTICAS

Historicamente, o conceito de argumentação esteve atrelado à arte da retórica, prática desenvolvida pelos gregos de forma metódica, ensinada a partir do uso da eloquência. Consoante o pensamento de Emediato (2001), sabe-se que o início dos estudos de retórica data do século V antes de Cristo em uma região situada na Sicília, e que, além disso, inicialmente, a retórica foi pensada em um contexto jurídico, sendo relacionada a situações que envolviam processos de defesa e de justificativas. Entende-se, pois, que foi no campo judicial que esta arte do convencimento se fez, porém, nos dias de hoje, pensar e estudar a

retórica extrapola os limites do campo judiciário, tornando-se, assim, um tema de grande interesse das áreas relativas à linguagem e à argumentação.

Emediato (2001), no capítulo “Retórica, Argumentação e Discurso”, publicado pela Faculdade de Letras da UFMG, discorre sobre a ligação da retórica com a eloquência, posto que, de acordo com o pesquisador: “a retórica é a arte da eloquência e o estudo desta corresponde ao estudo do discurso e das técnicas utilizadas para persuadir, manipular ou convencer um auditório.” (EMEDIATO, 2001, p. 160). A partir da definição proposta, entende-se que, ainda que esta atividade tenha sido atrelada ao universo jurídico, faz-se de grande importância analisá-la no âmbito do discurso e, de um modo mais específico, no âmbito do texto e da argumentação, já que este é o foco deste presente estudo. No entanto, antes que se possa analisar as implicações relacionadas à retórica no que diz respeito à arte de argumentar, é necessário entender, a partir de um viés histórico, como esta prática se formou e como ela evoluiu ao longo do tempo.

Inicialmente, conforme apresentado no estudo de Emediato (2001), a retórica era subdividida em três gêneros relativos ao discurso, sendo eles: *o gênero judiciário, o gênero deliberativo e o gênero epidíctico*. O primeiro dava conta dos estudos relativos aos atos de acusação e de defesa que ocorriam nos júris, nesse campo o ideal do “*justo*” era defendido por meio de uma argumentação chamada de “*antinema*”. Já o segundo gênero, dialogava com propósitos relacionados ao “*útil*” para a sociedade, sendo defendido a partir do argumento da *analogia*, ou seja, por meio de uma relação de semelhança. Por último, o *gênero do epidíctico*: “se ocupava da louvação – de heróis, de defuntos, da coragem – sobre o critério do belo e tendo como argumentação predominante a *amplificação*.” (EMEDIATO, 2001, p.160). Além desses três gêneros, é válido ressaltar as quatro partes presentes no estudo da retórica e que têm o propósito de auxiliar a estruturação do discurso, são elas: a *invenção*, a *disposição*, a *elocução* e a *ação*.

As quatro partes, como apresentado por Emediato (2001), são importantes para que se possa discutir a respeito da própria organização de textos que apresentam um viés argumentativo, já que, ao elaborar um texto argumentativo, de qualquer gênero, algumas habilidades devem ser mobilizadas, a fim de que se possa cumprir o propósito de convencimento. Desse modo, compreender cada uma dessas partes faz-se importante, já que a articulação do argumento passa também por esses momentos, sendo assim a *invenção* lida, de forma inicial, com o levantamento do tema e dos possíveis argumentos pertinentes em relação à proposta, sendo a busca pelo lugar comum, também denominado “*topoi*”, uma parte importante do processo da *invenção*. Entende-se, nesta perspectiva, uma necessidade de se

definir o termo “*topoi*”, sendo que, de acordo com Emediato (2001): “o *topos* pode ser uma espécie de prova, uma idéia (*sic*) consensualmente admitida por todos, permitindo servir tanto para a defesa como para a acusação.” (EMEDIATO, 2001, p.161). Além da *invenção*, temos o processo de *disposição* que ocorre a partir da própria ordenação e da criação de um roteiro para o discurso, roteiro esse que parte, de acordo com Emediato (2001), da *exortação*, que diz respeito à introdução, para a *narração*, a qual consiste na apresentação dos fatos, em seguida passa pela *confirmação*, que propõe uma apresentação e fatos que possam confirmar ou refutar a etapa anterior e, por fim, trata do *epílogo*, o que, conforme apresenta o autor, diz respeito a um apanhado geral do discurso. Já a terceira parte da subdivisão proposta no ensino da retórica é intitulada como *elocução*, a qual diz respeito à adequação daquilo que será apresentado no discurso, sendo pensada a partir da articulação de palavras e de termos que é própria de cada orador. Por fim, o quarto e último processo de ensino da retórica perpassa a questão da ação propriamente dita, ou seja, após a articulação das três etapas iniciais, tem-se, então, a “materialização do discurso”, conforme Emediato, tal manipulação consiste no uso de tudo que é capaz de auxiliar o orador no alcance dos efeitos pretendidos para um determinado discurso.

No decorrer do tempo, grandes nomes foram responsáveis por mudanças na concepção inicial da retórica atrelada à arte da eloquência e das técnicas utilizadas para manipular e para persuadir. Um desses críticos foi o filósofo Platão, o qual, de acordo com Emediato (2001), pensava na retórica de uma forma não positiva e também não sujeita a qualquer tipo de manipulação, posto que o filósofo via na “arte da eloquência” uma forma de falseamento da realidade. Além de Platão, outro nome relevante nos estudos retóricos foi Aristóteles, o qual, sem negar o pensamento de Platão a respeito da não positividade da retórica, desenvolveu estudos que foram responsáveis por uma nova concepção desta arte, já que a ideia de eloquência e do “falar bem” foi deixada de lado para que se pudesse considerar um “conjunto de técnicas ‘racional’, visando a persuadir um auditório.” (EMEDIATO, 2001, p.162). Dentre as mudanças propostas pelos estudos aristotélicos, uma das que se de grande relevância para este seguinte trabalho é a ideia de que nem todo problema é passível discussão, já que, de acordo com o estudioso, uma determinada tese deve ser defendida por todos ou por uma maioria para que, então, ela possa ser posta em questão. Sendo assim, de acordo com Emediato (2001), para que se consiga a adesão de um auditório a respeito de uma dada tese: “ela necessita, de certa forma, estar em conformidade com as crenças desse auditório ou, a *fartiori*, com o que esse auditório é capaz de admitir como sendo racional.” (EMEDIATO, 2001, p.163). Portanto, nessa nova ideia de retórica, para que se possa alcançar

o objetivo de persuasão e de convencimento é necessário, pois, que haja um consenso entre o auditório e o próprio orador, posto que, do contrário, o objetivo pretendido não será alcançado.

Nesse viés, partindo dos estudos propostos por Aristóteles, entende-se que a relação entre locutor e receptor, ou seja, entre orador e auditório, é fundamental, sendo que: “o orador é, para Aristóteles, incorporado pelo *Ethos*, pois sua credibilidade é função de seu caráter, de sua virtude e da confiança que o auditório lhe atribui.” (EMEDIATO, 2001, p.163). É a partir dos estudos propostos pelo filósofo que o uso de termos como: “*Ethos, Pathos se Logos*” passa a ser verificado e considerado para que se possa atingir o objetivo final de toda argumentação, ou seja, a persuasão e o convencimento. Faz-se importante, então, definir, de modo simplificado, cada um desses termos, visto que, ainda nos dias de hoje, eles são parte fundamental da arte da argumentação. Inicialmente, tem-se que o “*Ethos*” corresponde à imagem de credibilidade que o orador passa a partir da confiança que é atribuída pelo auditório, já “*Pathos*” corresponde às paixões suscitadas no auditório por meio daquilo que o orador dirige ao seu auditório, sendo que, para conseguir a adesão do auditório, o orador deve mobilizar paixões – os valores e as crenças – que são partilhadas entre os receptores do discurso. Por fim, o “*Logos*” refere-se à organização e à mobilização do discurso considerando-se a situação de fala adequada para a tese defendida. Por fim, Aristóteles retoma, ainda, o conceito de “*Topos*” e o apresenta como o lugar comum no qual se encontram auditório e orador, infere-se, pois o “*Topos*” como: “a *lei de passagem* que autoriza a validação do argumento e sua pretensão de verdade.” (EMEDIATO, 2001, p.164), o que determina que uma tese somente será aceita se o “*topos*” apresentado for compreendido pelo auditório.

A partir desse percurso histórico da retórica, pode-se compreender as atuais linhas de estudo da retórica, ainda que cada uma delas desenvolva, a seu modo, a chamada “*lei de passagem*”, orientada pelo “*topos*”. Nesse sentido, para os fins pretendidos deste seguinte estudo, alguns estudiosos da argumentação serão apresentados, de forma breve, a fim de que se possa compreender como os estudos relacionados à argumentação são entendidos atualmente. A primeira das atuais teorias é a que diz respeito à nova retórica, pensada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970), a qual, apesar de intitulada como “nova”, não se distingue do que pode ser observado nos princípios da retórica clássica, posto que, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970: 5), ela é definida como “Estudo das técnicas discursivas, permitindo provocar ou intensificar a adesão dos espíritos às teses que lhe são apresentadas.” (apud EMEDIATO, 2001, p.164). Infere-se, pois, que os autores fazem uma retomada dos

conceitos estabelecidos pela retórica clássica e que partem dos três grandes gêneros estudados por esta para discutir como se constrói a argumentação, sendo os gêneros: *deliberativo*, *epidíctico* e *judiciário*. Para Perelman (1970): “o discurso argumentativo não se encontra subordinado à noção de verdade proposicional, mas a uma *pragmática de valores*.” (apud EMEDIATO, 2001, p.165), já que, para o estudioso, é necessária a aceitação do auditório em relação à tese proposta para que, então, essa tese assumam um caráter de verdade.

Para o teórico da argumentação Patrick Charaudeau (1992), pensar na argumentação é considerar o que é por ele denominado como “*consenso social*”, ou seja, uma ideia de que existem valores compartilhados pela sociedade, sendo esses valores organizados em cinco domínios: o domínio da *verdade*, da *estética*, da *ética*, do *hedônico* e do *pragmático*. Nesse sentido, conforme aponta Emediato (2001), os estudos de Charaudeau (1992) apontam para uma argumentação que seria considerada como a *quarta função da linguagem*, ao lado dos modos *descritivos*, *narrativos* e *enunciativos*. Entende-se, pois, que, de um modo geral, o estudioso compreende a argumentação a partir da interação entre os cinco princípios apresentados, os quais funcionam como a *lei de passagem* da argumentação, sendo amparados pelo *consenso social*.

Por fim, uma outra linha de estudos que se faz relevante na nova retórica é a desenvolvida pelo estudioso Toulmin (1958). Diferentemente do teórico Charaudeau (1992), que propõe a divisão dos cinco domínios como a *lei de passagem*, Toulmin (1958) pensa a argumentação a partir da centralização de dois componentes: o *performativo* e o *criterial*, os quais são vistos pelo autor como a *lei de passagem* da argumentação. Nesse viés, como aponta Emediato (2001), a lei de passagem é, para Toulmin (1958) “um elemento variável em função do tipo de argumento e do domínio considerado.” (EMEDIATO, 2001, p. 167). O que se pode compreender, a partir das proposições feitas por Toulmin (1958), é que a argumentação, na perspectiva da nova retórica, é vista por esse autor como uma apresentação de *tipos de provas*, posto que, ao desenvolver um raciocínio argumentativo, o locutor deve buscar justificar seu argumento a partir de técnicas que possam, então, convencer e cumprir o propósito de convencimento do auditório. Consoante os estudos de Emediato (2001) sobre o teórico em questão, compreende-se que: “o esquema de Toulmin busca oferecer uma descrição e uma certa tipologia de provas servindo a justificar os argumentos.” (EMEDIATO, 2001, p.169). No entanto, ainda que vise a buscar o desenvolvimento de provas como forma de justificar os argumentos, é importante ressaltar que o esquema desenvolvido pelo autor é flexível, uma vez que duplas interpretações e também certas restrições podem ocorrer durante o desenvolvimento do processo argumentativo.

Tendo em vista o breve contexto histórico apresentado neste tópico do estudo, torna-se possível compreender as mudanças relacionadas aos estudos da argumentação ao longo dos anos. Nesse sentido, entende-se que os estudos da argumentação tiveram início no período da retórica, sendo os gregos os principais responsáveis pelo desenvolvimento desta arte do bem falar, percorrendo diversos estudos e teorias, até que se pudesse chegar aos novos estudos da retórica, desenvolvidos por nomes importantes, tais como Charaudeau (1992) e Toulmin (1958). O desenvolvimento dos estudos argumentativos ao longo do ano denota que, ainda que várias teorias já sejam pensadas e estudadas, a argumentação é uma arte que deve ser estudada à medida que novas formas de discurso são observadas na sociedade. De um modo geral, desde o início, marcado pela retórica, até os dias de hoje, a argumentação apresenta um propósito comum de visar ao convencimento do auditório, ainda que, em cada época, as formas de desenvolvimento deste processo tenham sido diferentes. Nos dias de hoje, pensar na argumentação é considerar que ela extrapola os limites do texto, sendo que argumentar é, hoje, uma atitude inerente ao ser humano em qualquer atividade social. Neste sentido, compreender como tem sido o ensino dessa prática atualmente é fundamental para que se compreenda os atributos necessários para o convencimento do outro. Portanto, a fim de dar continuidade a este estudo, entende-se que é relevante analisar como a argumentação é ensinada nas escolas e, conseqüentemente, como ela é aprendida pelos alunos.

4. A ARGUMENTAÇÃO E O ENSINO

A argumentação, essencialmente, faz parte do universo dos textos que têm como objetivo a apresentação de um posicionamento a respeito de um assunto definido. O verbo argumentar, de acordo com o dicionário on-line “*Priberam*”, apresenta quatro acepções principais, as quais podem ser relacionadas à ideia de expor um argumento, apresentar fatos e argumentos em defesa de algo, responder a uma questão ou até mesmo se opor a alguma coisa. Partindo-se dessas definições, pode-se depreender que o desenvolvimento de estratégias argumentativas é uma tarefa que requer a mobilização de diversas habilidades, sendo, pois, uma tarefa de desenvolvimento que deve ser realizada e aprimorada ao longo da vida do ser humano. Ao se pensar no contexto de sala de aula, de modo mais específico, muitas vezes, o aluno passa boa parte de sua formação estudantil sem ter uma concepção formada a respeito do que é, de fato, argumentar. Tal situação pode ser analisada por diferentes vieses, no entanto, de um modo geral, pode-se compreender que a falta desse pensamento formado a respeito da argumentação ocorre por essa ser uma atividade que requer uma prática constante

de produção de textos, um bom interesse por leituras e a formação de um pensamento crítico diante à realidade, o que, na grande maioria das vezes, não acontece.

Ao longo do processo de formação do aluno, pode-se compreender o ensino de produção de textos a partir de um vasto universo dos gêneros textuais, os quais são pensados com base nos cinco tipos textuais, em geral, definidos e seguidos pelos currículos escolares, sendo eles: o *narrativo*, o *descritivo*, o *expositivo*, o *dissertativo* e o *injuntivo*. Com base na definição, mais ou menos estática das tipologias textuais, entende-se que, como forma de promover uma formação mais completa do aluno, os currículos escolares priorizam, ao longo dos anos iniciais, um estudo diversificado dos gêneros, o que vai sendo modificado ao longo dos anos seguintes até que, ao iniciar o Ensino Médio, o aluno começa a ser exposto, mais frequentemente, à necessidade de desenvolvimento de estratégias argumentativas.

A maior exposição aos gêneros textuais argumentativos, característica dos anos finais do Ensino Médio, não ocorre aleatoriamente, uma vez que, com a definição do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como forma de ingresso às principais universidades federais no Brasil, o aluno deve, ao menos em teoria, ao final de sua formação escolar obrigatória, ser um bom argumentador, caso almeje a uma vaga em uma instituição de ensino superior federal. No entanto, ainda que seja um pré-requisito dos anos finais de formação o bom desenvolvimento de estratégias argumentativas, boa parte dos alunos brasileiros chega ao final do Ensino Médio sem ter um bom desempenho de leitura e de escrita, o que dificulta, ainda mais, o processo argumentativo. Nesse sentido, o que se observa, como postulado por Emediato (2016), no livro “Teorias linguísticas e aulas de Português”, é: “a persistência do *deficit* de escrita e de leitura no Brasil”. (EMEDIATO, 2016, p.143), déficit esse que apenas acentua e evidencia a discrepância social e educacional vivida no país.

A dificuldade em relação à formação crítica dos alunos é, ainda mais nos dias de hoje, no contexto pandêmico, algo que requer maior atenção dos docentes e dos profissionais de educação, visto que os anos afastados do ensino presencial corroboram a formação de estudantes com pouco, ou nenhum, costume de leitura. Nesse sentido, torna-se possível observar que problemas que antes já eram realidade nas salas de aula, hoje em dia acendem sinais de alerta ainda mais preocupantes. De acordo com Emediato (2016): “Os alunos têm uma franca dificuldade em expressar relações lógicas entre os conceitos e as ideias, em estabelecer laços de causalidade e consequência, compreender e construir analogias, expressar oposições e contrastes entre eventos e opiniões (...)” (EMEDIATO, 2016, p.144). Nesse contexto, a discussão de estratégias de ensino mais eficazes e mais próximas da realidade do aluno faz-se de grande importância, a fim de que esse aluno, já afetado por inúmeras questões

sociais, possa se tornar um adulto crítico e capaz de expor seu posicionamento em meio à sociedade.

Tratar da argumentação é, então, pensar nas diversas possibilidades que os alunos, ao longo dos anos de formação escolar, podem desenvolver com o objetivo de se tornarem seres mais críticos e ativos na participação das questões sociais que os cercam. Nesse viés, o ensino da produção de textos argumentativos deve ir além da mera aquisição de fórmulas prontas e engessadas que apenas garantem uma nota média no Exame Nacional do Ensino Médio. Muito além de ensinar o famoso texto “Enem”, os docentes devem priorizar uma formação mais completa e capaz de fazer com que os alunos sejam competentes em qualquer gênero textual argumentativo.

No que diz respeito às atuais formas de ensino dos textos argumentativos em sala de aula, de modo principal, nas salas de aula de Ensino Médio no Brasil, nota-se que, ainda que não seja uma regra geral, o ensino de fórmulas e de modelos textuais engessados têm sido uma prática usual, posto que, ao decorar uma fórmula considera de “sucesso” – os famosos textos nota mil – o aluno pode, mais facilmente, conseguir uma boa nota no ENEM para o futuro ingresso em uma instituição de ensino superior. No entanto, tal engessamento textual, se observado a partir de um aspecto mais geral, o qual extrapole o texto “ENEM”, denota um empobrecimento da capacidade criativa própria do aluno, já que esse apenas decora um método que funcionou para a aprovação de um outro aluno, o qual, muitas vezes, é fruto de outra realidade social e educacional e perde, assim, a possibilidade de desenvolvimento de um texto que, de fato, seja autoral e que tenha a “cara” do aluno. A argumentação é, nos dias de hoje, muito atrelada ao texto exigido pelo vestibular, o que, por vezes, faz com que, ao final da formação, alguns estudantes ainda não tenham a concepção clara de que a atividade argumentativa é inerente a qualquer atividade social, e que, por esse motivo, ela deve ser compreendida e estudada além das fórmulas e além de um gênero textual específico.

Ao se entender a necessidade do ensino da argumentação fora das fórmulas e do engessamento de um gênero textual específico, observa-se que um dos grandes desafios para os alunos é o desenvolvimento de uma competência enciclopédica, a qual está, diretamente, atrelada às práticas de leitura que envolvem a formação deste aluno. Nesse sentido, ser um leitor assíduo e atento corrobora o aperfeiçoamento das práticas argumentativas, uma vez que mobilizar os conhecimentos adequados à cada situação comunicativa é uma habilidade importante e que requer, pois, um estudo e uma dedicação do estudante dentro e fora do contexto de sala de aula. Infere-se, nesse viés, que argumentar tem a ver com raciocinar e que, por esse motivo, o ensino de fórmulas torna-se precário ao resumir a prática argumentativa a

um momento específico da vida do aluno, a realização do vestibular. Além disso, compreender a argumentação como atitude que extrapola o contexto da sala de aula é um processo que atribui, ao aluno, a responsabilidade de buscar diferentes formas de desenvolver a habilidade argumentativa, posto que o estudante deve estar ciente de que, para argumentar, crenças, valores e julgamentos são também mobilizados e esses, muitas vezes, dizem respeito à vivência social do estudante. No entanto, ainda que seja papel do discente buscar, no contexto extraescolar, o desenvolvimento de práticas que corroborem as habilidades argumentativas, é importante, tendo em vista o objetivo deste presente estudo, discutir como o professor, enquanto mediador do conhecimento, pode auxiliar na aquisição e evolução da argumentação.

No que diz respeito às práticas de ensino de textos argumentativos, nota-se que esse pauta-se, de forma geral, na identificação da tese – elemento central na produção de um texto argumentativo, já que ela evidencia o ponto de vista do autor a respeito do tema discutido – conforme propõe Emediato (2016) ao longo da discussão desenvolvida a respeito da temática argumentativa. No entanto, ainda de acordo com o autor, há uma necessidade maior de ensinar além da simples decodificação da *tese* nos textos argumentativos, para ele a *problematização* deve ser vista como parte central dos textos argumentativos, já que é na *problematização* que o autor deve ser capaz de discutir, de forma consistente, a partir de bons argumentos, a tese apresentada inicialmente. Ensinar o aluno a importância da *tese* nos textos argumentativos é fundamental, porém apresentar a ele os caminhos possíveis para o desenvolvimento da *problematização* ao longo do texto é o grande desafio, o qual deve ser enfrentado com muita prática de produção de textos e muita leitura de bons textos argumentativos.

Tal pensamento a respeito da importância de se direcionar o foco do ensino dos textos argumentativos para *problematização*, e não para a *tese* enquanto parte de uma simples decodificação de elementos pertencentes ao universo dos textos argumentativos, corrobora o pressuposto de que o foco dos ensinos deve se pautar na compreensão geral das competências que devem ser mobilizadas para que se produza um ato argumentativo de sucesso. Nesse viés, é importante disponibilizar aos alunos momentos de debate que possam servir como forma de avaliar as *competências axiológicas* adquiridas pelos estudantes ao longo dos anos de formação na educação básica. Assim como pautar os estudos na simples decodificação de elementos textuais não tem se mostrado uma prática eficaz para o desenvolvimento de habilidades essenciais no que diz respeito à argumentação, Emediato (2016) aponta, ainda, uma outra problemática relevante, posto que, de acordo com o autor: “o domínio puro e

simples de uma língua não habilita ninguém a comunicar com eficácia em toda situação.” (EMEDIATO, 2016, p. 153). Sendo assim, tanto a decodificação de elementos linguísticos – foco de muitas aulas de Língua Portuguesa – quanto a preocupação com o ensino de fórmulas e de regras textuais são questões que precisam ser avaliadas e, até mesmo, reavaliadas, a fim de que o aluno, ao finalizar o Ensino Médio, tenha a capacidade de ler, de forma completa, qualquer texto a que seja exposto, bem como tenha a capacidade de se comunicar de forma efetiva, exercendo, pois, seu papel de cidadão atuante frente às necessidades da sociedade.

Ainda no que concerne ao puro domínio da língua, Emediato (2016) propõe que outras competências devem ser mobilizadas a fim de que o aluno seja capaz de se comunicar, de forma ideal, em qualquer situação comunicativa, seja ela em um texto argumentativo, seja em situações cotidianas. Nesse sentido, de acordo com o autor, a mobilização de cinco competências é necessária, sendo elas: a *competência linguística*, aquela que diz respeito ao uso dos mecanismos linguísticos, a *competência lógica*, a qual aborda os tipos de raciocínio necessários para um ato comunicativo eficiente, a *competência praxeológica*, que trata dos gêneros textuais e dos possíveis modelos situacionais em que o aluno pode se comunicar. A *competência axiológica*, que, dialoga, enfim, com a questão dos valores e das crenças, competência essa que é adquirida pelo aluno ao longo da vida e das práticas de letramento praticadas e conhecidas, o que nos faz compreender a inviabilidade do ensino de fórmulas argumentativas fechadas e prontas, posto que, ao fazer uso dessas fórmulas, o aluno torna-se apenas um reprodutor e não um ser agente no ato comunicativo. Por fim, Emediato (2016), apresenta a *competência enciclopédica*, que, assim como a axiológica, tem uma relação direta com as práticas comunicativas e de vivência social de cada um, sendo que, para que o discente seja, de fato, um bom argumentador, ele deve mobilizar conhecimentos adquiridos não só no contexto escolar, mas também aqueles que são frutos de leituras e de conhecimentos prévios.

A partir da apresentação das cinco competências necessárias, Emediato (2016) inicia uma discussão relevante, posto que, se analisarmos grande parte dos materiais didáticos que hoje chegam às escolas, de modo especial às escolas públicas, podemos compreender que o ensino da língua, muitas vezes, é pensado a partir de exercícios engessados que apenas visam à formação de um aluno com um domínio puro e simples da língua, como define Emediato (2016), o que se mostra pouco eficiente se considerarmos que esses alunos, ao chegarem aos anos finais de formação escolar, pouco sabem mobilizar competências importantes da língua para a elaboração de um ato comunicativo eficiente. Além disso, resultados de testes e de provas aplicadas nas escolas podem mostrar o quanto o ensino deve ser pensado de uma

forma mais abrangente, a fim de que o aluno possa, ao final de seus estudos, ser um ser agente no processo comunicativo, o que implica ser também um ser capaz de construir argumentos consistentes em defesa de um ponto de vista. Pensar nesse ensino muito voltado ao simples conhecimento da língua é, pois, assumir que argumentar é uma tarefa que pode ser ensinada com base em modelos prontos, o que, de fato, não é o ideal, já que, nesse contexto, habilidades e competências importantes são deixadas de lado, como se o ato argumentativo pudesse ser resumido a uma simples receita, e não à mobilização de crenças, de valores e de conhecimentos enciclopédicos como deve ser.

No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva mais crítica e argumentativa, Emediato (2016) considera que, para que o aluno seja capaz de desenvolver habilidades de leitura e de escritas que o permitam ser, de fato, um bom comunicador em sua língua, deve-se: “propor uma abordagem crítica e argumentativa que leve o aluno a exercitar o seu pensamento e expressá-lo linguisticamente em uma dinâmica dialética e dialógica com textos e com oralidade.” (EMEDIATO, 2016, p.157). Nesse viés, pode-se compreender que o processo argumentativo não deve ser pautado apenas no ensino de tipologias e de gêneros textuais, tampouco deve ser resumido ao uso dos textos nota “mil” como fórmulas ideais de argumentações bem sucedidas para qualquer estudante, posto que, conforme aponta o autor, um ensino eficaz e que vise à formação de cidadãos atuantes nas mais variadas situações sociais deve ser aquele que extrapola formas tradicionais, buscando desenvolver, com o aluno, já que ele deve ser também considerado ser atuante no processo de ensino e de aprendizagem, habilidades dinâmicas e que sejam pensadas a partir de uma finalidade diferente do que apenas a realização de uma prova de vestibular no último ano do Ensino Médio.

De modo mais específico, ao abordar o ensino da argumentação em sala de aula, Emediato (2016) propõe que, assim como foi mencionado no início deste tópico de discussão, as aulas a respeito da produção de textos argumentativos não sejam embasadas apenas na identificação de elementos característicos dos gêneros argumentativos, como a *tese*. Com base na análise desenvolvida pelo autor, infere-se que um ensino produtivo da argumentação deve ser situado na *problematização*, já que é por meio dela que a *tese* e os elementos que justificam essa *tese* serão desenvolvidos. Sendo assim, ao invés de um ensino centrado simplesmente na decodificação de partes relativas ao gênero texto, deve-se pensar em um ensino que considere o todo, aquilo que se constrói como forma elemento estrutural do gênero e também aquilo que é utilizado como forma de justificar e de defender o ponto de vista estabelecido pelo autor de um texto argumentativo. De acordo com Emediato (2016): “deve

juntar-se um trabalho sobre a discursivização, ou seja, sobre elementos estruturais, linguísticos e discursivos, que permitam ao aluno a expressão coerente das ideias.” (EMEDIATO, 2016, p.165). Infere-se, assim, que pensar no todo, não apenas na análise pura e simples dos elementos estruturais que compõem um texto, é possivelmente a forma mais ideal de ensinar e de formar alunos competentes no que diz respeito às habilidades argumentativas.

Por fim, ao mencionar os estudos de Toulmin (1958), Emediato (2016) aponta ainda a questão da *modalização* como parte indispensável no processo argumentativo. Nesse viés, o autor propõe que, ao afirmarmos algo, necessariamente fazemos com a intenção de expressarmos: “uma certeza, uma dúvida, uma probabilidade, uma hipótese, uma flexibilidade, uma emoção, uma relação de força com o interlocutor.” (EMEDIATO, 2016, p.172), sendo que tais modalizadores são importantes instrumentos de articulação da atividade enunciativa e argumentativa. Sendo assim, o autor aponta a existência de três modalidades que devem ser consideradas no processo do ensino de leitura e de escrita, sendo elas: a *modalidade objetiva*, que diz respeito aos graus de certeza que o sujeito emite no ato comunicativo, sendo, como aponta o autor, uma forma utilizada como meio de expressar aquilo que, de fato, corresponde à realidade. Já a *modalidade intersubjetiva*, de acordo com Emediato (2016): “estabelece com o outro uma relação de força, seja pela ordem, pela sugestão, pelo conselho, pela autorização, pela proibição, pelo pedido, pela interrogação, etc.” (EMEDIATO, 2016, p.174). Por fim, a *modalidade subjetiva ou apreciativa* é vista quando o sujeito, de fato, emite uma avaliação/uma opinião a respeito de algo, sendo essa modalidade a responsável, de forma direta, pelo estudo de formas de expressões e de opiniões do sujeito.

Como forma de exemplificar e de compreender a construção argumentativa em textos publicados, estudaremos, então, no tópico a seguir um texto classificado, quanto ao gênero textual, como um artigo de opinião, que foi publicado, no formato on-line, pela página da “Carta Capital”, no ano de 2022. O texto está disponível na coluna descrita como de opinião do site e foi escrito pela jornalista Luana Tolentino a partir do tema da resistência dos alunos de escolas públicas frente à destruição da educação no Brasil. Para que a análise possa ser feita, alguns trechos do artigo serão utilizados ao longo da discussão, a fim de que se entenda a construção argumentativa utilizada pela autora.

4.1. ARGUMENTAÇÃO E ENSINO – ANÁLISE DO ARTIGO DE OPINIÃO: “APROVADOS NO ENEM, ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS RESISTEM À DESTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL”.

Este tópico tem como objetivo realizar uma breve análise a respeito dos procedimentos argumentativos adotados na construção do artigo de opinião “Aprovados no Enem, estudantes de escolas públicas resistem à destruição da educação no Brasil”, publicado, no formato online, pela página do jornal Carta Capital, em fevereiro de 2022. Para que se desenvolva esta análise, trechos do artigo serão apresentados no decorrer deste tópico, a fim de ilustrar a discussão proposta. O texto completo será anexado ao final deste estudo, bem como o *link* de acesso e as demais informações importantes.

Discutir a respeito da argumentação, como mencionado anteriormente, é considerar que as competências mobilizadas no processo argumentativo devem ser vistas como ferramentas eficazes no cumprimento do propósito comunicativo. Sendo assim, ao se pensar nas aulas de Língua Portuguesa e de Redação, atualmente, no Brasil, nota-se um movimento que não é geral, mas que ocorre em grandes proporções a respeito do ensino de fórmulas prontas e engessadas para que o aluno, ao realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), possa garantir uma nota que seja suficiente para a aprovação em um curso superior. No entanto, quando se considera um contexto mais amplo, percebe-se que esse ensino direcionado à análise de elementos que compõem os gêneros argumentativos, bem como o ensino de textos com base em modelos prontos, reduz o ato argumentativo a uma mera decodificação de informações, o que, de um modo geral, acaba por formar alunos que não compreendem o papel da argumentação como atividade cotidiana e inerente à vivência em sociedade. Nessa perspectiva, o artigo selecionado para este tópico será analisado com base nas escolhas argumentativas e nas competências mobilizadas como forma de defesa do ponto de vista da autora a respeito da temática da educação pública e dos desafios que envolvem essa educação.

Inicialmente, a autora Luana Tolentino (2022), mestre em educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), estabelece uma comparação entre os aspectos negativos e positivos do uso das redes sociais nos dias de hoje, apontando como um lado positivo a divulgação e a livre manifestação de opiniões de estudantes advindos das escolas públicas do Brasil e que conseguiram ingressar em uma universidade pública por meio da nota obtida no ENEM. Tal opção feita pela autora pode ser pensada como uma tentativa de, já na introdução, criar uma proximidade com o leitor, um jovem/um adolescente que se interessa pela temática do ENEM e também pelas questões que envolvem a educação pública no Brasil. A partir

dessa contextualização que compara dois temas que apresentam relação entre si – redes sociais e educação – Tolentino (2022) define a *tese* central que será retomada e desenvolvida, por meio de diversas formas de argumentação, ao longo do texto. De acordo com a autora, o fato de que os alunos, mesmo que advindos de escolas públicas que, constantemente, sofrem ataques relacionados a questões políticas e sociais, são aprovados e conquistam vagas em instituições públicas de Ensino Superior no Brasil é “Um verdadeiro refrigerio para a alma.” (TOLENTINO, 2022, n.p).

Sendo uma marca do gênero textual “artigo de opinião”, Tolentino (2022) opta pelo uso da primeira pessoa do singular ao longo de seu texto, o que também pode ser entendido como uma tentativa de aproximação entre autor e leitor. Tal desenvolvimento pode ser compreendido a partir do que define Charaudeau (2014) a respeito de pontos como: a *situação comunicativa*, o *modo de organização do discurso* e o *gênero do texto*. Nesse sentido, deve-se considerar, como ferramenta de análise do artigo em questão, os *contratos* de comunicação e também *finalidade* proposta para o texto, além de questões próprias do *modo de organização argumentativo* e do gênero textual desenvolvido. Nesse sentido, como forma de ancorar a análise do artigo em questão, os estudos propostos por Charaudeau (2014) a respeito do *modo de organização argumentativo* são relevantes para que se compreenda como Tolentino (2022) constrói a argumentação com o objetivo de alcançar a finalidade pretendida de convencimento do outro, no caso, dos leitores. Vale retomar que, para Charaudeau (2014), para que possa ter argumentação é necessário que exista três pontos principais, sendo eles: “uma *proposta sobre o mundo* que *provoque um questionamento*, um *sujeito* que se *engaje* a respeito desta proposta e que, então, resolva promover um *raciocínio* sobre ela e, por fim, um *sujeito* que seja o *alvo* da argumentação.” (CHARAUDEAU, 2014, p.205). Nesse contexto, ao se considerar o artigo em análise, infere-se que Tolentino (2022), por ser mestre na área de educação, propõe-se a analisar, a partir de um tema de interesse público, o sucateamento relacionado às escolas públicas no Brasil a partir da ideia de que, mesmo pertencentes a essas escolas, alguns alunos resistem e demonstram essa resistência ao conquistarem a aprovação no vestibular por meio do ENEM.

Nesse sentido, a partir do engajamento da autora a respeito do tema, observa-se que o texto é construído com base em argumentos, principalmente em exemplificações, posto que, considerando-se a finalidade de atingir um público mais jovem e interessado no tema, o uso de exemplos e de casos de sucesso no vestibular, ao mesmo tempo que corrobora o ponto de vista da autora, faz com que o jovem leitor, aluno de escola pública, possa criar uma certa identificação com as histórias contadas e possa, assim, acreditar que ele é capaz de ser

também um caso de sucesso. Ao se tratar da construção argumentativa, com base na *situação de comunicação* e no *modo de organização* desenvolvido, torna-se importante observar o seguinte trecho do texto de Tolentino (2022):

No Facebook, acompanhei o orgulho, a felicidade de Cida Araújo, que em uma postagem contou que sua neta, aos 18 anos, também se tornou aluna da UFMG. Nas palavras de Cida, “em plena pandemia, só ela e o computador”, com muita dedicação, Livia alcançou 940 pontos na redação do Enem. Livia também é filha da escola pública e moradora de Vespasiano, município que integra a lista dos mais pobres do País. (TOLENTINO, 2022, n.p.).

Ao optar pelo uso da primeira pessoa do singular “Eu”, uma das características do gênero textual “artigo de opinião”, a autora aproxima-se do seu leitor pretendido ao apontar que ela é também uma pessoa engajada e interessada pelas histórias que apresenta como exemplo. Além disso, apontar o exemplo de uma aluna que, de acordo com Tolentino (2022), faz parte da lista de pessoas mais pobres do Brasil denota, de modo claro, o posicionamento da mestra em Educação pela UFOP, posto que, assim como apresentado no título, os casos apresentados ao longo do texto são considerados, por ela, exemplos de resistência em meio a diversos ataques direcionados às escolas públicas no Brasil. Nesse viés, pode-se observar que a argumentação pretendida por Tolentino (2022) é organizada, inicialmente, em exemplos que podem ser entendidos como raros, como casos de superação e de resistência no país, posto que, no decorrer do texto, a autora opta por apresentar argumentos que confirmam, de um certo modo, essa resistência em meio à realidade que marca as instituições de ensino público.

Tal posicionamento de utilização dos exemplos como forma de oposição às atuais políticas de ensino público faz com que o artigo produzido apresente, de certo modo, uma ideia argumentação a partir de repertórios que, inicialmente, se opõem, mas que, no decorrer do texto, completam-se, uma vez que citar os “poucos” casos de sucesso colabora a tese inicial da autora de que esses alunos são um alívio para a alma. No decorrer da argumentação, tem-se um ponto que marca a virada argumentativa do texto, que deixa de apresentar os exemplos de alunos aprovados e passa a desenvolver críticas direcionadas ao ensino público, como em: “Essas histórias que circulam nas redes sociais vêm à tona no momento em que a destruição e a negação de direitos são as únicas políticas de educação do País.” (TOLENTINO, 2022, n.p.). Conforme apresenta Emediato (2016), infere-se que tal posicionamento da autora denota um uso da *modalidade subjetiva*, uma vez que o trecho expressa, de modo claro, as avaliações do sujeito argumentante em relação discurso desenvolvido.

A partir do 5º parágrafo do texto, a jogada argumentativa é outra, já que não se trata mais de uma argumentação por exemplificação, mas sim da apresentação de repertórios de autoridade, como dados divulgados pelo próprio Ministério da Educação (MEC). Nesse ponto, a mestra em Educação constrói o argumento com base na análise dos dados divulgados pelo MEC no ano de 2020, apresentando que o orçamento direcionado ao ensino público, durante o período da pandemia, foi o mais baixo já registrado. Nesse sentido, ela parte de uma análise pautada na crítica ao sistema de ensino no país, já que, em meio a tempos difíceis enfrentados pela educação, quando o orçamento direcionado às escolas públicas deveria ser maior, visto que os alunos de escola pública, os considerados “mais pobres do país”, de acordo com palavras da autora, foram os que mais sofreram os prejuízos do afastamento presencial das escolas, o MEC optou por direcionar e menor verba para as escolas. Para confirmar o argumento e, conseqüentemente, a postura crítica em relação aos dados apresentados, a autora relata que grande parte dos alunos, já prejudicados por questões de fome e de luto, foi excluída do ensino remoto devido às condições financeiras.

No decorrer do texto, pode-se observar, ainda, que a *modalidade subjetiva*, a qual marca o desenvolvimento do artigo de opinião em análise, é sustentada por meio da seleção de palavras: substantivos, artigos e de advérbios que denotam, de forma clara, o posicionamento e a expressão da opinião da autora. Nesse sentido, infere-se que, como pontua Emediato (2016), o estudo puro e simples de questões gramaticais da língua não faz com que o aluno seja, de fato, um usuário crítico e capaz de desenvolver boas argumentações, já que pensar nos aspectos linguísticos que marcam os termos selecionados pela autora na construção do texto vai além de uma mera decodificação de classes morfológicas, posto que o uso de termos como “devastadores”, “pobres”, “destruição”, “negação” e “abjetas”, por exemplo, não deve ser visto como mera aleatoriedade, ou resumido a um estudo de classe de palavras desconectadas do texto, mas sim devem compor o todo do texto, já que são responsáveis pela construção e pelo posicionamento da própria autora.

Ainda no que tange às escolhas argumentativas presentes no artigo de opinião em análise, torna-se possível compreender como o quadro proposto por Emediato (2016) - a respeito das competências que servem de parâmetro para o desenvolvimento do ato argumentativo - ilustra a construção do pensamento crítico com base em questões linguísticas, relativas às escolhas vocabulares, lexicais e sintáticas, aliadas a questões relacionadas a outras competências, tais como: a *lógica*, a *enciclopédica*, a *axiológica* e a *situacional*. Nesse sentido, infere-se que, para uma argumentação que alcance o objetivo pretendido, é necessário considerar a mobilização de todas essas competências. No que diz respeito à *competência*

linguística, como apresentado anteriormente, nota-se uma seleção vocabular responsável por contribuir com a elaboração do posicionamento da autora, o uso da primeira pessoa do singular na concordância dos períodos, bem como a construção de períodos subordinados que corroboram a *expressão do pensamento*. Além disso, no que diz respeito à *competência enciclopédica*, observa-se Tolentino (2022) percorre, ao longo do processo argumentativo, por diversos argumentos que são responsáveis por afirmar o ponto de vista apresentado ao longo do texto, citando, por exemplo, o autor Paulo Freire, os dados divulgados pelo MEC, as falas do deputado Ricardo Barros (PP-PR) em uma entrevista à *CNNBrasil*, e também questões relacionadas ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Já no que tange à *competência axiológica*, vê-se que o artigo busca dialogar com valores já conhecidos a respeito da educação pública no Brasil, sendo que a autora busca realizar ponderações e julgamentos relacionados aos investimentos precários que são destinados à educação. A respeito da *competência situacional*, observa-se que, partindo da definição do gênero e das características básicas dos textos argumentativos, Tolentino (2022) busca estruturar seu texto de acordo com a situação própria de comunicação dos textos argumentativos e dos textos de divulgação on-line. Por fim, tem-se a ideia da *competência lógica*, a qual pode ser compreendida a partir dos caminhos utilizados na construção argumentativa, partindo-se, inicialmente, da exposição de exemplos que pudessem mostrar o lado “resistente” da educação para, então, utilizar desses casos exemplificados como forma de confirmar a ideia de que eles são raros tendo em vista o posicionamento do MEC no que diz respeito à educação pública.

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento do artigo, tendo em vista as competências utilizadas como forma de garantir o processo argumentativo e crítico do texto, vale retomar, como mencionado anteriormente, que, no decorrer do desenvolvimento, Tolentino (2022) opta, muitas vezes, pela contra-argumentação como forma de expor o seu ponto de vista. A ideia de contra-argumentação pode ser observada quando se trata de trechos que partem de uma exposição inicial de um repertório, seja ele embasado em um dado ou nas próprias palavras de pessoas influentes no cenário educativo, para, então, se opor a esse repertório de modo a criar um argumento sustentado na negação do repertório apresentado. Pode-se observar esse processo no seguinte trecho: “Declarações abjetas como essa se juntam a tentativas incessantes de assassinar o legado e a memória de Paulo Freire, como também aos ataques quase que diários à ciência.” (TOLENTINO, 2022, n.p.). Tal trecho é apresentado ao leitor em oposição à fala do deputado federal Ricardo Barros (PP-PR) em uma entrevista concedida à *CNNBrasil*, na qual o deputado afirma que o docente não busca mais uma

atualização e uma modernização dos hábitos de ensino, posto que, de acordo com o deputado, o professor fica estagnado após a aprovação em um concurso público. Nesse viés, Tolentino (2022), a partir do uso do adjetivo “abjetas” opõe-se à fala repleta de preconceitos de estereótipos negativos relacionados à prática docente, o que faz com que seja possível observar o caminho argumentativo adotado pela autora, que preza pela exposição de um posicionamento contrário após a apresentação do repertório selecionado, realizando, assim, uma espécie de desmerecimento e de negação do repertório.

Ao partir para a parte final do artigo, ainda com o intuito de dialogar com valores e com crenças sociais difundidas a respeito da educação pública, Tolentino (2022) aponta que os exemplos de alunos que foram citados no início do texto mostram que: “Eles resistiram aos que bradam contra a presença de negros, indígenas, filhos de garis, de diaristas, de trabalhadoras domésticas e de porteiros na universidade.” (TOLENTINO, 2022, n.p.). Com base na afirmação feita ao final do texto, após o desenvolvimento de argumentos críticos direcionados aos responsáveis pelo direcionamento de verbas para a educação pública, a autora busca, por meio do trecho exposto acima, criar uma certa identificação com o aluno leitor que é também fruto de uma educação pública, já que ela faz uso de ideais que já circulam na sociedade a respeito daqueles que são marginalizados socialmente e que, por esse motivo, tornam-se também vítimas de uma educação de que, conforme desenvolve a autora, parece estar sendo pensada em um caminho oposto ao que seria o ideal.

Como forma de concluir o artigo, há ainda uma citação de um trecho da música “Apesar de você”, do cantor e compositor Chico Buarque. O uso de nada deve ser visto como aleatório, uma vez que o cantor foi uma presença importante historicamente na busca pelos direitos sociais na época da ditadura militar no Brasil. Sendo assim, Tolentino (2022) retoma uma figura histórica do campo musical como forma de exemplificar a própria resistência frente à educação pública no país. Portanto, o que se pode observar na construção argumentativa do artigo analisado é que diversos são os caminhos percorridos pela autora, a fim de atingir o objetivo pretendido de convencimento do outro a respeito do assunto tratado. Sendo assim, nota-se que a escolha inicial pela exemplificação de casos reais, que tratam de pessoas comuns, não conhecidas socialmente, desperta uma ideia de que existe a resistência e que essa resistência pode ser feita por qualquer estudante que, contrariamente ao sistema educativo, consiga ter sucesso e aprovação no vestibular. Em seguida, a mestra em Educação, possivelmente influenciada por sua formação docente, aponta argumentos mais consistentes, tais como os dados apresentados pelo MEC e a fala de um deputado federal a um dos maiores canais de notícia do país e, por fim, ela opta por finalizar a discussão retomando a própria

imagem da resistência, o cantor Chico Buarque, como forma de dizer que, sim, em meio a tantos ataques, existem aqueles que se opõem ao sistema e que conseguem ser casos raros, mas importantes no que diz respeito ao êxito da educação pública.

5. UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA

Tendo em vista as discussões realizadas ao longo deste presente estudo, entende-se que é importante propor, ainda que apenas como sugestão, uma ideia de trabalho com a argumentação em sala de aula, posto que muito se discute no que diz respeito às teorias, mas, na prática, no exercício da atividade docente em sala de aula, é que os maiores desafios podem ser observados a respeito do ensino da argumentação. Conforme as considerações feitas por Emediato (2016), no texto “Aspectos lógicos, críticos e linguísticos do ensino da leitura e da escrita”, as avaliações realizadas em sala de aula, sejam elas nacionais ou internacionais, mostram que grande parte dos alunos, ao final dos anos escolares, ainda apresentam um *déficit* importante no que tange aos aspectos de leitura e de escrita. Tal insucesso pode estar atrelado aos métodos tradicionais de ensino que visam a formar alunos com habilidades pura e simplesmente linguísticas, como se a mera decodificação de informações linguísticas fosse suficiente para garantir a formação de um aluno capaz de se posicionar criticamente na sociedade a respeito das mais variadas questões sociais.

A respeito do ensino da argumentação propriamente dito, nota-se que, hoje em dia, de um modo geral, as aulas de Língua Portuguesa e de Redação são muito direcionadas à aprendizagem de elementos próprios dos gêneros textuais, além das famosas “fórmulas” mágicas dos textos notas mil no Exame Nacional do Ensino Médio. No entanto, o ensino pautado na simples decodificação de elementos textuais tem se mostrado pouco eficaz, uma vez que os alunos parecem ser preparados para um único objetivo argumentativo, a realização do ENEM, desconsiderando-se, assim, que a atividade argumentativa é inerente à própria vivência social. Sendo assim, os alunos que apresentam um certo “sucesso” na redação do ENEM nem sempre são capazes de argumentar e de desenvolver um raciocínio crítico em outras situações cotidianas, já que, para muitos deles, a argumentação está diretamente atrelada à realização de um determinado gênero textual. Nesse viés, como forma de propor uma discussão mais elaborada em sala no que tange à argumentação, propõe-se, nesta etapa do trabalho, uma sugestão de atividade que pode auxiliar o professor durante uma aula a respeito de questões argumentativas. Sendo assim, é interessante que o professor direcione

uma sequência de aulas direcionadas ao estudo dos processos argumentativos e que, para ilustrar tais processos, alguns textos argumentativos sejam selecionados para as aulas. Vale ressaltar que o uso de artigos de opinião e de editoriais é muito interessante, uma vez que esses textos costumam apresentar sequências argumentativas bem claras e definidas que podem auxiliar os alunos na compreensão de que argumentar é uma atividade cotidiana, realizada a respeito dos mais diversos temas.

Para uma análise mais rica, o professor (a) pode selecionar textos publicados em diferentes meios, tais como os textos da *Carta Capital*, da *Folha de São Paulo*, da *Revista Veja*, entre outras fontes, já que, desse modo, é possível apresentar ao aluno, além do posicionamento do autor do texto, a própria linha de raciocínio seguida pelo editorial. Para desenvolver esta atividade, a qual é pensada para turmas já dos anos finais do Ensino Médio, o docente pode partir de uma aula inicial que proponha a análise e a discussão dos textos de circulação on-line, já que, conforme aponta Charaudeau (2014), a *situação de comunicação* é um importante processo na construção argumentativa. Nessa perspectiva, propor a discussão a respeito da situação comunicativa de cada um dos textos que serão trabalhados em sala de aula é uma tarefa importante para que os alunos possam compreender a forma como se dá a construção argumentativa, já que o meio de circulação, bem como os termos definidos no propósito de comunicação influenciam na forma como o texto será desenvolvido. A partir dessa discussão inicial e já com os textos previamente selecionados, o professor (a) pode levantar questões com a turma a respeito da influência do meio de circulação na elaboração dos textos. Para isso, algumas perguntas podem ser interessantes, tais como:

- Quais foram as principais mudanças trazidas pela internet no que diz respeito à publicação e à divulgação de textos?
- O meio de circulação de um texto pode alterar a forma como ele é produzido?
- Quais são as principais características de um texto publicado de forma on-line?
- As habilidades de leitura no meio virtual são as mesmas que devem ser mobilizadas no meio material?

As respostas obtidas por esses questionamentos devem ser mediadas pela interferência do professor (a) de forma estratégica, a fim de conduzir o raciocínio dos alunos. Como forma de continuidade da proposta, o professor (a) pode apresentar o texto – ou os textos – selecionado para a turma que deve, inicialmente, observar a própria organização das ideias, antes de realizar a leitura. Nesse ponto, a fim de colocar em cena os conhecimentos prévios dos alunos, o professor pode trabalhar com a *competência enciclopédica* da turma ao fazer perguntas que

antecedam a leitura a respeito do tema ou do universo temático trabalhado pelo texto que será lido. Sendo assim, imaginando-se um texto com um viés crítico em relação a questões educacionais, por exemplo, o professor (a) pode solicitar aos alunos que eles compartilhem aquilo que eles já conhecem a respeito da discussão. Nesse processo, o docente pode pontuar para a turma a importância de uma competência argumentativa que extrapola o contexto da sala de aula, já que ele pode apresentar para a turma a ideia de que as pessoas são capazes de argumentar bem, se elas buscam, por meio de leituras, de jornais e de notícias, um enriquecimento de habilidades enciclopédicas.

Ao iniciar a leitura do texto com a turma é interessante que o docente não fique apenas centrado na discussão a respeito das características do gênero textual em análise, posto que essa discussão resume o ato argumentativo a um mero cumprimento de regras de construção do texto, o que, de fato, não é o ideal. Sendo assim, faz-se relevante pontuar quem é o autor do texto em questão, se possível apresentar para a turma a formação desse autor, já que os valores e crenças que serão apresentados ao longo do texto têm como base o próprio processo de formação e de vivência do autor. Além disso, é importante, além da *situação de comunicação*, como o autor do texto em questão utiliza os meios relacionados ao próprio *modo de organização do discurso*, ou seja, como ele faz uso do modo argumentativo e como a construção da argumentação é feita no decorrer do texto. Após analisar as principais características que moldam o *modo argumentativo*, tais como a busca pelo convencimento e pela persuasão, o professor (a) pode, então, discutir com a turma a respeito do gênero do texto em questão.

Vale ressaltar que trabalhar o gênero textual, as principais características e regras, não é um problema, pelo contrário, é algo necessário. No entanto, o estudo dos textos argumentativos não deve ser direcionado apenas à decodificação desses elementos estruturais, já que o processo argumentativo vai além do gênero textual desenvolvido. Sendo assim, ao apresentar o texto para a turma, analisar a *tese*, ou seja, o posicionamento defendido pelo autor é um processo importante, porém não deve ser, conforme aponta Emediato (2016) o centro dos estudos sobre textos argumentativos. Sendo assim, o professor (a) pode solicitar aos alunos que analisem o posicionamento do autor no texto apresentado, mas que, além dessa análise, eles procurem justificar como o autor defende esse posicionamento, já que o estudo do desenvolvimento da argumentação faz-se mais pertinente e demonstra mais as habilidades argumentativas do que a mera decodificação da *tese* no texto. Como forma de analisar o processo argumentativo, o docente pode solicitar aos alunos que identifiquem no texto os caminhos utilizados pelo autor para atingir o propósito pretendido. Ao solicitar essa atividade,

o professor (a) pode pedir aos alunos, os quais podem trabalhar em grupos como forma de ampliar a análise do texto, que busquem identificar, com as próprias palavras, quais os tipos de argumento identificados no texto. Se necessário, o professor (a) pode retomar questões como as citações, os argumentos de autoridade, as exemplificações e os demais mecanismos que julgar necessário no texto selecionado.

A fim de dar sequência à atividade, já com os caminhos identificados pelos alunos, uma discussão a respeito das escolhas de cada autor pode ser realizada em sala de aula, por isso a seleção de mais de um texto é interessante para que os alunos possam conhecer diferentes pontos de vista de uma mesma temática. Nessa parte da aula, analisar quais são as crenças e valores trabalhados por cada autor pode ser uma estratégia importante para que os alunos compreendam que o ensino de fórmulas textuais prontas acaba por instrumentalizar o processo argumentativo, como se a mesma fórmula pudesse ser utilizada em qualquer texto, o que acaba por diminuir o processo de construção da argumentação. Com o objetivo de trabalhar também as questões gramaticais, o docente pode pedir aos alunos que façam uma nova busca no texto, a fim de identificar os termos que denotam, de forma clara, a opinião do autor. Nesse sentido, é esperado que os alunos compreendam mais sobre o papel das classes de palavras e como a escolha vocabular é indispensável na construção de uma boa argumentação, já que essa escolha nunca é aleatória, ela denota o posicionamento e a defesa desse posicionamento. Além disso, o trabalho com os períodos compostos e subordinados pode ser feito ao longo da análise do texto, já que o uso da sintaxe é também parte importante na construção do pensamento crítico.

Considerando-se as atividades realizadas pelos alunos a partir dos textos expostos, o professor (a) pode, então, iniciar o compartilhamento das respostas dadas pelos discentes com os colegas de sala. Nesse momento, é interessante que o professor (a) faça também a análise dos textos, a qual pode ser feita por partes, para que os alunos consigam observar as escolhas argumentativas, bem como a seleção de palavras e de termos para a construção da opinião no texto. Como forma de sintetizar as aulas de análise argumentativa, o professor pode apresentar à turma algum vídeo que dialogue com a mesma temática trabalhada pelos textos, com o objetivo de mostrar à turma que a argumentação não se resume ao texto materializado, mas a qualquer atividade cotidiana. Ademais, um debate em sala de aula, com a divisão da turma em dois grandes grupos, pode ser realizado como forma de trabalhar as habilidades argumentativas orais dos alunos, os quais devem se preparar, antecipadamente, para a discussão. O debate pode ser mediado por um grupo selecionado na sala, o qual será responsável por avaliar e por julgar os argumentos expostos por cada um dos grupos.

Como forma de trabalhar a produção de textos, o professor (a) pode, ainda, propor à turma a realização de um texto argumentativo, também a ser divulgado em um meio on-line e que deve contra-argumentar algum ponto de vista exposto pelo autor no texto original que foi analisado em sala. Pensar na ideia de se opor aos argumentos do texto lido é relevante, pois faz com que os alunos desenvolvam a habilidade de realizar o processo argumentativo inverso ao que eles estão acostumados. Por esse motivo, os textos selecionados pelo docente devem trabalhar com questões conhecidas pelos alunos para que eles possam, então, realizar a atividade de construir uma argumentação que se oponha a do texto original e que, ao se opor, seja capaz também de atingir o propósito de convencimento e de persuasão do texto argumentativo.

Por fim, o seguinte tópico teve como objetivo sugerir uma sequência de atividades que podem ser realizadas em sala de aula com o objetivo de desenvolver e de aprimorar as habilidades argumentativas dos alunos, além de discutir a respeito da instrumentalização excessiva da argumentação nos dias de hoje. Sendo assim, espera-se que, ao trabalhar com textos diversificados e de diferentes editoriais, as aulas de redação tornem-se mais interessantes para os alunos, para que eles compreendam que argumentar não é um exercício voltado para um gênero textual específico, mas sim uma atividade cotidiana e inerente à vida em sociedade. Sendo assim, como pontua Charaudeau (2014), e com base nas discussões apresentadas por Emediato (2016), o trabalho com a argumentação deve ser pensado a partir de uma *situação de comunicação*, de um *modo do discurso* e de um *gênero de texto*, já que é a conjunção desses aspectos que permite a realização do objetivo principal de toda atividade argumentativa, o convencimento e a persuasão do outro.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste presente estudo, discussões a respeito da argumentação e das questões relacionadas às atuais formas de ensino de textos argumentativos em sala de aula foram realizadas com o objetivo de propor uma reflexão a respeito do que tem sido feito e de quais são os resultados obtidos no que diz respeito à formação dos alunos. Nesse viés, autores e estudiosos da argumentação foram utilizados como embasamento para as discussões realizadas, a fim de que se pudesse entender os caminhos históricos relacionados à argumentação e as atuais correntes de estudos sobre este tema.

A redação proposta pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem sido utilizada como molde para os estudos argumentativos nos dias de hoje, principalmente no que diz

respeito às aulas de Língua Portuguesa e de Redação do Ensino Médio. Nesse sentido, tem-se observado uma instrumentalização exacerbada da atividade argumentativa, como se ela pudesse ser resumida ao ensino de fórmulas e de textos prontos que possam garantir, ao menos em teoria, a aprovação dos alunos em uma instituição de Ensino Superior no Brasil. No entanto, muito se perde ao se aliar a argumentação apenas a um instrumento textual, já que os alunos tendem a enxergar a atividade argumentativa apenas como uma preparação para uma redação ao final do Ensino Médio. Sendo assim, propor aulas e atividades que possam apresentar aos alunos a argumentação como uma atividade inerente à vivência em sociedade pode ser uma ferramenta importante para que os discentes possam compreender que a atividade argumentativa acontece no dia a dia, em situações cotidianas.

Como forma de ilustrar as competências argumentativas, bem como as modalizações do discurso, um artigo de opinião, publicado pelo site “Carta Capital”, foi selecionado para o estudo, a fim de que fosse possível compreender como a argumentação foi construída, tanto no que diz respeito à competência *enciclopédica* quanto no que tange à *competência linguística*, ou seja, as referências utilizadas como forma de repertório argumentativo e as escolhas lexicais foram analisadas. Além dessas duas competências, as outras três, conforme pontua Emediato (2016), foram analisadas brevemente, com o objetivo de discorrer a respeito dos percursos argumentativos utilizados pela autora Luana Tolentino (2022). O artigo selecionado teve como finalidade também a discussão, de forma concreta, sobre as questões relacionadas ao ensino de fórmulas prontas de argumentação, já que, como analisado no texto, deve-se considerar tanto a *situação comunicativa* quanto o *modo de organização do discurso*, além do *gênero do texto*, como pontua Charaudeau (2014). Nesse sentido, resumir o estudo e o ensino de textos argumentativos a textos que obtiveram bons resultados no ENEM desconfigura o próprio objetivo do que é argumentar.

Por fim, uma proposta de atividade em sala de aula foi apresentada como forma de ilustrar possíveis caminhos para o docente, principalmente para as aulas de Ensino Médio, já que se sabe que ensinar a argumentar é uma tarefa desafiadora, mas que deve ser assumida pela escola e pelo professor como uma forma de preparar o aluno para o mundo e para a convivência social. Sendo assim, além das competências que são extraescolares, já que se argumenta com base em conhecimentos e em vivências prévias, é importante que o professor compreenda a missão de acompanhar e de colocar em prática competências que os alunos já possuem, além de trabalhar aquelas que ainda são necessárias como forma de garantir que esse aluno, ao finalizar os anos de formação na escola, seja um pensador crítico, capaz de se comunicar e de argumentar em quaisquer ambientes.

7. REFERÊNCIAS

ARGUMENTAR. *In:* Priberam Dicionário. Disponível em: <
<https://dicionario.priberam.org/argumentar>>. Acesso em: 07 de abr. de 2022.

CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem e discurso: modos de organização / Patrick Charaudeau; coordenação da equipe de tradução Angela M.S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. – 2. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

SOUZA DE, Wander Emediato. *Aspectos lógicos, críticos e linguísticos do ensino da leitura e da escrita*. In: *Teorias linguísticas e aulas de português* / Organizado por Lucas Campos e Vivian Meira. – Salvador: EDUNEB, 2016.

SOUZA DE, Wander Emediato. Retórica, argumentação e discurso. Faculdade de Letras da UFMG. Núcleo de Análise do Discurso. Belo Horizonte, 2001.

TOLENTINO, Luana. *Aprovados no Enem, estudantes de escolas públicas resistem à destruição da educação no Brasil*. In: *Carta Capital*. 2022. Disponível em: <
<https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/aprovados-no-enem-estudantes-de-escolas-publicas-resistem-a-destruicao-da-educacao-no-brasil/>>. Acesso em: 09 de jun. de 2022.

8. ANEXOS

Aprovados no Enem, estudantes de escolas públicas resistem à destruição da educação no Brasil

As histórias exitosas saltam aos nossos olhos em um contexto de desqualificação e perseguição de professores

POR LUANA TOLENTINO | 25.02.2022 13H09.

Que as redes são espaços extremamente tóxicos, todo mundo já sabe. Pesquisas dão conta de que sites como Facebook, Twitter e Instagram são polos disseminadores de fake

news e discursos de ódio – um “veneno” para a saúde mental. Mas não é sobre isso que quero falar agora. Vou me ater ao lado bom desses veículos sociais, que movimentam bilhões de dólares com os nossos likes. Nas postagens, nesta época do ano, emergem relatos de estudantes oriundos das classes pobres e de escolas públicas que, com a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conseguiram uma vaga em universidades também públicas. Um verdadeiro refrigerio para a alma.

Desde o início da semana, tenho acompanhado a alegria de colegas professores ao verem o êxito de seus alunos e ex-alunos que superaram inúmeras barreiras e agora são calouros de federais. Poliana, professora da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, postou uma foto em que aparece sorridente ao lado de Letícia, aprovada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Flor Pinto, educadora do interior do Pará, cujo vídeo viralizou por ela expressar a emoção diante da aprovação no vestibular de estudantes do colégio em que trabalha, sintetizou o que isso significa: “Escola pública, amiga! Só a gente sabe!”

No Facebook, acompanhei o orgulho, a felicidade de Cida Araújo, que em uma postagem contou que sua neta, aos 18 anos, também se tornou aluna da UFMG. Nas palavras de Cida, “em plena pandemia, só ela e o computador”, com muita dedicação, Lívia alcançou 940 pontos na redação do Enem. Lívia também é filha da escola pública e moradora de Vespasiano, município que integra a lista dos mais pobres do País.

Por meio do Instagram, conheci a história de Ageu Salgado dos Santos, aprovado em medicina na UFPA. O jovem de Tomé-Açu é filho de um gari e de uma diarista. Segundo matéria publicada no UOL, aos 21 anos, Ageu é o “primeiro integrante dos dois lados da família a entrar na universidade”. O futuro médico contou que, por não ter computador em casa, recorreu a um celular e um tablet para acompanhar os conteúdos disponíveis na internet e se preparar para o Enem. Orgulhoso, Messias dos Santos, pai de Ageu, celebrou: “Valeu muito a pena todo o esforço dele em não desistir daquilo que ele queria de verdade. A gente espera que isso incentive os irmãos a seguirem os passos dele”.

Essas histórias que circulam nas redes sociais vêm à tona no momento em que a destruição e a negação de direitos são as únicas políticas de educação do País. Os dados divulgados em relação às ações do Ministério da Educação (MEC) são devastadores. Em 2020, primeiro ano da pandemia, foi registrado o menor gasto do MEC com a educação básica. Esse gesto de desprezo pelo ensino público se deu no período em que milhões de alunos foram obrigados a se afastar das aulas presenciais. Muitos não tiveram condições de

acompanhar o ensino remoto em razão da falta de internet, do luto, do desemprego e da fome enfrentada pelas famílias.

O episódio mais recente da cruzada contra a educação foi a exclusão de microdados do Censo Escolar e do Enem do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As informações anteriores a 2020 também não podem mais ser acessadas. Os dados omitidos pelo governo federal, que dentre outras coisas registram números referentes à evasão escolar, são fundamentais para a elaboração de políticas públicas que visam à melhoria da qualidade do ensino e ao combate das desigualdades educacionais.

As histórias exitosas que registrei aqui saltam aos nossos olhos em um contexto de desqualificação e perseguição de professores, que sem sombra de dúvidas, tiveram participação fundamental para que esses jovens conseguissem chegar à universidade. A detração do fazer docente tem sido uma constante. Exemplo disso foram as palavras do deputado federal Ricardo Barros (PP-PR), que em entrevista à CNNBrasil, de maneira leviana, disse: “O professor não quer se atualizar, não quer se modernizar, essa é a verdade. Já passou em um concurso, está esperando se aposentar, não quer aprender mais nada”.

Declarações abjetas como essa se juntam a tentativas incessantes de assassinar o legado e a memória de Paulo Freire, como também aos ataques quase que diários à ciência. Os jovens retratados neste texto, assim como tantos outros com trajetórias de vida semelhantes, chegam à universidade meses depois de um corte de 600 milhões de reais que seriam destinados à pesquisa.

Além de jovens universitários, Letícia, Lívia e Ageu representam a resistência à destruição do ensino público e do direito humano à educação. Eles resistiram aos que bradam contra a presença de negros, indígenas, filhos de garis, de diaristas, de trabalhadoras domésticas e de porteiros na universidade. Resistem também aos que de maneira tacanha e vergonhosa defendem que o ensino superior deve ser destinado apenas a uma “elite intelectual”.

Letícia, Lívia e Ageu são a prova de que apesar dessa política de genocídio do futuro, “amanhã há de ser outro dia”, como bem cantou Chico Buarque de Hollanda.

Este texto não representa, necessariamente, a opinião de CartaCapital.