

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA

JOSEANE ROSA ROCKENBACH

LIAMES NECESSÁRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA NO
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CAXIAS DO SUL
2023

JOSEANE ROSA ROCKENBACH

**LIAMES NECESSÁRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA NO
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Letras e Cultura, pela Universidade de Caxias do Sul. Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de pesquisa: Literatura e Processos Culturais.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Jaqueline Stefani

**CAXIAS DO SUL
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

R6821 Rockenbach, Joseane Rosa

Liames necessários para o desenvolvimento da competência argumentativa no 5º ano do ensino fundamental [recurso eletrônico] / Joseane Rosa Rockenbach. – 2023.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, 2023.

Orientação: Jaqueline Stefani.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Oratória. 2. Ensino fundamental. 3. Base Nacional Comum Curricular. I. Stefani, Jaqueline, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 808.5

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

LIAMES NECESSÁRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA
ARGUMENTATIVA NO
5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Joseane Rosa Rockenbach

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura. Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos Culturais.

Caxias do Sul, 28 de fevereiro de 2023.

Banca Examinadora:

Dra. Jaqueline Stefani
Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen
Universidade do Vale do Taquari

Dra. Carina Maria Melchior Niederauer
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Verónica Pilar Gomezjurado Zevallos
Universidade de Caxias do Sul

Dedico este trabalho especialmente a mim, a meu sobrinho/afilhado, Francisco e minha filha, Luísa. A mim, por ter passado pelas piores situações que um ser humano jamais sonha que possa enfrentar; pelo medo, pela dor, pela perda, pelo choro, pela depressão e por todo mal que esteve presente em minha vida no ano de 2021 e meados de 2022. Ao meu pequenino Francisco, pelas vezes que não pude participar do teu crescimento e de dormir ao teu lado nas tardes de férias. À minha filha, Luísa, pelos momentos que a deixei de lado, que a mandei dormir, que pedi para que ficasse quieta e que me deixasse “estudar em paz”. - Além de te dedicar este trabalho, também te peço perdão, a mãe só queria poder estudar e te deixar orgulhosa da pesquisadora que me tornei e que irá te orientar pelo mesmo caminho!

AGRADECIMENTOS

Os dois últimos anos compreendem um período de desafios, reflexões e de muito amadurecimento tanto na minha vida pessoal quanto profissional. O principal desafio foi conciliar os meus problemas pessoais com o tão almejado mestrado. Esperei tanto por ele e, justo nesse período, enfrentei grandes provações, dignas de uma epopeia emocional. O misto de conhecimento com o vulcão emocional pelo qual passei e venci, inundam meu ser da mais profunda gratidão.

Por isso, preciso agradecer por ter tido a oportunidade de conviver com pessoas sempre dispostas a me ajudar.

Primeiramente aos meus pais, Ricardo e Sônia, pelo incentivo constante e pela humildade e visão, mesmo sem estudo algum, de lutar para que as filhas estudassem.

À professora Dr^a. Jaqueline Stefani, pela orientação, sugestões, disponibilidade e revisão deste trabalho, sendo sempre muito compreensiva e sagaz em suas colocações. Um ser humano fantástico que transmitiu a suavidade que eu precisava para seguir em frente.

Às professoras Carina Maria Melchiors Niederauer e Veronica Pilar Gomezjurado Zevallos pelas sugestões apresentadas em minha banca de qualificação, tudo que foi dito era necessário para fazer eu perceber que uma dissertação precisa ser feita com saberes que vão além da teoria.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura desta universidade, pela empatia, competência e simpatia nos atendimentos.

Aos amigos que fiz no Mestrado em Letras e Cultura: Estella, Cristian, Edson, Rael e Cristiane, pelas trocas de ideias, apoio e pela animação durante as aulas.

Aos professores: Márcio Miranda Alves, Douglas Ceccagno, Sabrina Bonqueves Fadanelli, Veronica Pilar Gomezjurado Zevallos e, em especial às professoras Tânia Maris de Azevedo, Carina Maria Melchiors Niederauer e Flávia Brocchetto Ramos que mostraram que a empatia está acima de um título. Todos vocês foram muito importantes na minha formação. Além de doutores, vocês são humildes, humanos e compreendem que todos têm problemas e que nem sempre a vida nos permite seguir o planejado.

Aos meus familiares: Daiane, Kátia, Bruna, Arthur, Carlos, meu marido, Fernando, meu pequenino e motivador Francisco, vocês foram mais que companheiros, foram a base que me manteve firme.

À Tia Jeci, que realizou em mim o sonho de ser professora.

À minha psicóloga, Cristiana Schwaizer, que muitas vezes precisou fazer-me aterrissar dentro de mim mesma, dando seguimento ao meu objetivo.

Enfim, ao Ser Superior que esteve sempre ao meu lado, sem a ajuda dEle, com certeza, este trabalho não seria possível de ser realizado.

“Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. Não saber argumentar não seria, aliás, uma das grandes causas recorrentes da desigualdade cultural que se sobrepõe às tradicionais desigualdades sociais e econômicas, reforçando-as? Não saber tomar a palavra para convencer não seria, no final das contas, uma das grandes causas da exclusão? Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática?”

(Philippe Breton)

RESUMO

Este estudo objetiva verificar possibilidades de desenvolvimento da competência argumentativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa concentrou-se no 5º ano, por tratar-se de uma fase de transição entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a necessidade de um trabalho voltado para o desenvolvimento dessa competência, com o objetivo de aprimorar a capacidade do aluno de opinar e defender seu ponto de vista, instigando-o a fazer isso de forma autônoma e pertinente à situação. A metodologia constituiu-se de um estudo teórico respaldado em autores como Dolz (1996); Leitão (1997), (2005), (2007), (2011), (2012); Perelman (1997); Perelman e Olbrecht-Tyteca (1996); Cury (2019), (2002); Carrilho (2002), além das Leis Brasileiras sobre educação. O problema que orienta esta pesquisa investiga como trabalhar com a competência argumentativa já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No intuito de respondê-lo, apresenta-se um panorama a respeito da origem e das particularidades da argumentação para, em seguida, investigar a abordagem que os autores supracitados fazem acerca da capacidade de argumentar das crianças, especialmente no 5º. Os resultados apontam que, além de estar amparada pela BNCC, é importante que a competência argumentativa seja trabalhada já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo o 5º ano o momento mais adequado para isso, pois o aluno adquire mais autonomia intelectual, consciência de normas e valores sociais, além de já ser capaz de refletir sobre as consequências do seu ato de fala, assim como do outro.

Palavras-chave: argumentação; competência argumentativa; Base Nacional Comum Curricular; anos iniciais; 5º ano do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study aims to check the possibilities of developing argumentative competence in the Early Years of Elementary School. The research focused on the 5th year because it is a transition phase between the Early Years and the Final Years of Elementary School. The National Common Curricular Base (NCCB) emphasizes the need for work aimed at developing this competence, intending to improve the student's ability to give an opinion and defend her/his point of view, instigating her/him to do so autonomously and according to the situation. This is a theoretical study supported by authors such as Dolz (1996); Leitão (1997), (2005), (2007), (2011), (2012); Perelman (1997); Perelman and Olbrecht-Tyteca (1996); Cury (2002), (2019); Carrilho (2002) in addition to the Brazilian Laws on education. The problem that guides this research investigates whether it is possible to start the development of argumentative competence already in the Early Years of Elementary School. To answer the problem, an overview is presented regarding the origin and particularities of argumentation, to then investigate the approach that the aforementioned authors take regarding children's ability to argue, especially in the 5th grade. The results indicate that, in addition to being supported by the NCCB, it is important to work on the development of argumentative competence already in the Early Years of Elementary School with the 5th year being the most appropriate time for this, as the student acquires more intellectual autonomy, awareness of norms and social values, in addition to already being able to reflect on the consequences of their speech act, as well as the others.

Keywords: argumentation; argumentative competence; Common National Curriculum Base; early years; 5th year of elementary school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Pirâmide ilustrativa das etapas da dissertação.....	14
Figura 2- Linha do tempo sobre a história da Educação no Brasil	23
Figura 3- Documentos elaborados a partir da BNCC	25
Figura 4- Alfabetismo por níveis de escolaridade	33
Figura 5- Nível de alfabetismo por escolaridade (elementar).....	34
Figura 6- Infográfico com dados do PISA 2018.....	35
Figura 7- As dez competências da BNCC	38
Figura 8- Argumentação, 7ª competência da BNCC	40
Figura 9- Eixos referentes à linguagem	43
Figura 10- Padrão de Toulmin para argumentação	53
Figura 11-Resultado do SAEB em Língua Portuguesa no 5º ano.....	55
Figura 12-Comparativo do nível de proficiência no SAEB em Língua Portuguesa	56
Figura 13- Ações que constroem argumentação em sala de aula	60
Figura 14- Esquema do pensamento reflexivo.....	71
Figura 15- Surgimento da argumentação infantil	79

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 EVOLUÇÃO DAS LEIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	16
2.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	23
2.2 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A BNCC.....	30
2.3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO 5º ANO E A BNCC.....	32
2.4 IMPLANTAÇÃO DA BNCC E A LÍNGUA PORTUGUESA.....	41
2.4.1 A escrita e a BNCC	41
2.5 A CRISE EDUCACIONAL E A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	44
3 ARGUMENTAÇÃO: APORTES TEÓRICOS.....	48
3.1 ARGUMENTAÇÃO: BREVE HISTÓRICO	48
3.2 A COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA	54
3.3 HABILIDADES DESENVOLVIDAS DENTRO DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA	58
3.3.1 O aperfeiçoamento de habilidades referentes à competência argumentativa.....	58
3.4 A ARGUMENTAÇÃO E O APRIMORAMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO-CRÍTICO	65
3.5 ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA.....	67
3.5.1 Argumentação e o processo de aprendizagem do aluno.....	67
3.5.2 Argumentação e a função do professor.....	72
4 ALUNOS DE 5º ANO SÃO CAPAZES DE ARGUMENTAR?	77
4.1 ARGUMENTAÇÃO E A ORALIDADE DE ALUNOS DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	82
4.2 APRENDIZAGEM DA ESCRITA ARGUMENTATIVA.....	85
4.3 ARGUMENTAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	87
4.4 ARGUMENTAÇÃO CONFORME A REALIDADE DO ALUNO.....	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre o ensino do desenvolvimento da competência argumentativa ainda nos anos iniciais não são recentes. Vários autores vêm buscando dados e realizando pesquisas para que possam comprovar a importância do desenvolvimento da argumentação com crianças, enquanto outros afirmam ser cedo demais para que elas tenham maturidade suficiente para conseguir argumentar e sustentar esse argumento.

Até o sétimo ano do Ensino Fundamental, em geral, são propostas atividades que despertem no aluno a imaginação, ou ainda, que o ensine a conhecer gêneros estabelecidos como padrão para aqueles anos, tais como narração, descrição, resumo, bilhetes, cartas entre outros. Porém, com as últimas mudanças nas leis educacionais brasileiras, foi preciso rever esse enquadramento de trabalhar com determinados gêneros em anos específicos e pré-determinados pelo currículo escolar.

Sob o método de uma pesquisa bibliográfica, a fundamentação teórica baseia-se, principalmente, nos estudos de Dolz, Leitão, Perelman e Olbrecht-Tyteca, Cury, Carrilho, além das Leis Brasileiras sobre educação. Mesmo assim, ainda existem muitas dúvidas sobre as possibilidades de desenvolvimento da competência argumentativa, não só devido à sua complexidade como pela falta de ação em relação ao que é feito com o resultado dessas pesquisas. Enquanto alguns autores como Selma Leitão, Luci Banks-Leite ou ainda Angelina Nunes de Vasconcelos afirmam ser possível argumentar já nos anos iniciais, outros como Joaquim Dolz¹ e C. Golder apresentam dados para corroborar a ideia de que a idade é um fator determinante, visto que o amadurecimento cognitivo está atrelado ao desenvolvimento da capacidade de ser capaz de sustentar seu posicionamento.

Em virtude disso, esta pesquisa propõe-se a fazer uma revisão sobre esses estudos, na tentativa de contribuir com essa discussão, assim como apresentar dados que possam legitimar as possibilidades de argumentar no 5º ano do Ensino Fundamental.

É importante salientar a relevância em propiciar aos alunos tarefas que melhorem sua capacidade crítica, auxiliando-os a identificar problemas e maneiras de solucioná-los, além de ampliar sua capacidade de fazer escolhas com bom senso. Quando adultos, sabemos que no momento em que somos capazes de nos posicionar e refletir sobre determinadas situações, conseguimos ter uma visão mais específica da realidade e, com isso, agir sobre ela com mais precisão e discernimento. Além do mais, a necessidade de saber defender ideias, pontos de

¹ O autor afirma que a partir dos 11-12 anos que o aluno está preparado para argumentar, porém ele também não defende a ideia de que somente nos anos finais do Ensino Fundamental que o aluno estará preparado para isso.

vista, e decisões comuns que respeitem a opinião do outro, assim como saber esperar a sua vez de falar, reconhecendo situações sociais questionáveis, antes mesmo do estudante chegar nos anos finais do ensino fundamental, pode vir a ser um diferencial na vida adulta.

Diante disso, a dissertação que apresentamos é fruto de uma pesquisa teórica que teve como problema de investigação: qual a necessidade de desenvolver a competência argumentativa com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental?

Sendo assim, os objetivos deste trabalho incluem ações como: apontar o que informa a BNCC sobre o desenvolvimento da competência argumentativa; apresentar um levantamento teórico sobre argumentação, além de expor o posicionamento de alguns autores sobre a possibilidade da criança ser capaz de argumentar.

Figura 1- Pirâmide ilustrativa das etapas da dissertação



Fonte: Elaborada pela própria autora (2023).

A imagem acima representa as etapas pelas quais esta dissertação irá passar. Todas elas juntas constituem os principais pontos discutidos ao longo do documento. Além disso, a imagem está em forma de pirâmide, pois é preciso conhecer as leis educacionais, pois elas definem os padrões e diretrizes que orientam o sistema educacional, além de estabelecerem os objetivos de aprendizagem. Elas podem definir estratégias de desenvolvimento educacional, orientar a distribuição de recursos financeiros, promover a inclusão de grupos marginalizados e fomentar a inovação e a melhoria contínua do sistema. Ou seja, as leis educacionais têm a finalidade de garantir o acesso universal à educação, promover a igualdade de oportunidades, estabelecer padrões de qualidade, proteger os direitos dos estudantes e orientar o desenvolvimento do sistema educacional.

Em seguida, é necessário compreender os conceitos sobre argumentação para relacionar ao que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, será possível

compreender o que a BNCC define como parâmetros para desenvolvimento da competência argumentativa.

A terceira parte da pirâmide faz apresenta considerações sobre a argumentação infantil, levando em consideração o que será apresentado nos capítulos sobre a BNCC e a argumentação (conceitos). O objetivo é apresentar situações possíveis que contribuem para o desenvolvimento da competência argumentativa nos Anos Iniciais.

Por último, as considerações finais sobre a pesquisa trazem a relação entre todos esses capítulos de modo que seja possível compreender a importância que cada um deles teve para que pudéssemos atingir nosso objetivo.

Assim, a dissertação divide-se em três partes. Na primeira delas, que compete ao segundo capítulo, será apresentado o que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) aborda em relação ao 5º ano no que diz respeito à Língua Portuguesa. A saber, fizemos uso dos estudos de Cury (2002; 2019); Glasser (2002) assim como o próprio documento (BNCC) com a intenção de conciliar os saberes desses autores ao que é proposto pela BNCC. Ainda veremos algumas alterações que aconteceram nesses anos e como a crise educacional e a qualidade na educação podem prejudicar a efetivação da BNCC nas escolas. Além do mais, faremos uma retomada das leis que regem a educação no Brasil a fim de embasar esta pesquisa e compreendermos o processo

Já no terceiro capítulo, é feito um breve histórico sobre argumentação e o entendimento acerca da competência argumentativa da qual a BNCC aborda, para elucidar a relação entre a base e o estudo dessa competência. Além disso, explicaremos a diferença entre competência e habilidade para podermos compreender a importância de cada uma delas dentro da BNCC. Também será abordada a relevância que a argumentação tem quanto ao desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico do aluno, percebendo o papel importante de ação que o próprio aluno e o professor têm em relação ao desenvolvimento da competência em estudo. Teremos como apoio para nossas abordagens Bakhtin (2010), Carrilho (2002), de Chiaro (2005), Koch (2011), Perelman (1996), entre outros.

Dando continuidade, o quarto capítulo defende a importância do desenvolvimento argumentativo do aluno no 5º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, será possível trazer, por meio deste estudo, pesquisas feitas sobre esse tema, assim como interligar o seu resultado à nossa dissertação. Autores que nos auxiliam neste capítulo são Banks-Leite (1996), Leitão (2007, 2008, 2011, 2012), Castro (1996) e ainda Vasconcelos e Leitão (2016) juntamente com outros estudiosos.

Além disso, partir de um levantamento de material no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelos termos *argumentação* e *criança*, verificamos a existência de seis teses e dissertações sobre o tema argumentação nos Anos Iniciais. Desses, apenas três se relacionam com argumentação (sentido que usamos em nossa pesquisa e criança, se aproximando da temática desta dissertação, como o trabalho *Argumentação na educação infantil: explorando possibilidades do uso da argumentação em sala de aula* (2014)², assim como *Competências argumentativas no primeiro ano do ensino fundamental*, de Jéssica Laranjeira Guerreiro de Castro (2015)³, por exemplo, que abordam o desenvolvimento da competência argumentativa ainda nos Anos Iniciais, sob o aspecto de promover uma ambiente argumentativo que favoreça a aprendizagem.

Por outro lado, a tese: *Desenvolvimento da argumentação mediado por recursos transmídia em crianças* (2020)⁴, de Lêda Maria de Carvalho Ribeiro. A tese apresenta uma associação entre a mediação por recurso transmídia além do progresso da argumentação em crianças entre 6 e 7 anos. Já a dissertação: *La protección de la infancia en los argumentos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos : análisis, evaluación y efectos de la Opinión Consultiva 17* (2018)⁵, de Sérgio Daniel Ruiz Díaz Arce examina a eficácia dos argumentos da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) na Opinião Consultiva 17, ou seja, pouco podemos relacionar com a proposta desta dissertação, pois não investiga o desenvolvimento da competência argumentativa nem as possibilidades de isso já acontecer com crianças, porém, faz um aporte teórico sobre argumentação, assim como este estudo também fez. Ainda encontramos *A participação das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental I: o que propõem as publicações de 2015 a 2020 para melhoria das práticas educativas dialógicas* (2022)⁶, de Thainá Ariane da Silva, teve como objetivo fazer um levantamento da participação das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com base na contribuição de alguns autores. Dessa forma, a única relação entre esse trabalho e o nosso, é o fato de abordarem situações que envolvam crianças.

² Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/28116>

³ Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26277>

⁴ Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39032>

⁵ Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32120>

⁶ Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16274>

Finalmente, *A argumentação no processo de alfabetização de crianças de 6 a 7 anos* (2011)⁷, de Patrícia de Cuzzo, apresenta estudos sobre a aquisição da linguagem e as abordagens teóricas nas quais o pesquisador fica à frente do objeto (fala da criança), verificando até que ponto a argumentação dos pais pode ajudar uma criança a adquirir a linguagem. O estudo, assim como o nosso, também faz um levantamento teórico de autores como Selma Leitão e Bruner, porém, não partem para direções diferentes de abordagem referente à argumentação como competência.

Contudo, tais pesquisas diferem da proposta desta dissertação, pois, ela estuda, especificamente, a possibilidade de trabalhar e desenvolver a competência argumentativa nos Anos Iniciais, especialmente no 5º ano, sendo que não encontramos nenhuma pesquisa que aborde o assunto nosso assunto com o mesmo objetivo, ainda mais usando como base a lei que rege, atualmente, a educação em nosso país, a BNCC.

Por fim, serão apresentados os resultados e as respectivas considerações finais as quais foram possíveis de se chegar com a elaboração deste estudo e sua relevância para a qualificação de docentes que querem colocar a BNCC em prática, aliada a metodologias diversificadas e que promovam uma educação de qualidade e eficaz.

⁷ Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93870>

2 EVOLUÇÃO DAS LEIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

Paulo Freire

Neste capítulo, apresentaremos um panorama sobre as leis que regem a educação brasileira, sua evolução até os dias de hoje, além da relação existente entre essas leis e de que modo a Língua Portuguesa está conectada com ela, favorecendo o desenvolvimento da competência argumentativa.

Para ser mais objetivo, iniciaremos apresentando a evolução das leis que regem a educação no Brasil e sua importância nos dias de hoje.

O século XIX pode ser considerado um marco para a história da educação no Brasil, isso graças ao grande avanço educacional pelo qual ela passou, assim como por ser o começo de um processo em constante evolução. A Constituição Imperial de 1824 foi um período que previa a instrução primária gratuita aos cidadãos, o período de grande avanço educacional no Brasil mesmo que, naquele momento, uma parcela considerável da população brasileira ainda permanecesse excluída do ingresso à educação, especialmente os escravos. Isso porque tal instrução destinava-se apenas para os libertos, mesmo que de pai estrangeiro, filhos de pai brasileiro, portugueses residentes no Brasil durante a proclamação da Independência e estrangeiros naturalizados que cumprissem os critérios legais solicitados.

Assim, é criada a primeira lei geral de ensino do Brasil que foi assinada e publicada por D. Pedro I em outubro de 1827, “em seu art. 6º, prescreveu um currículo mínimo para todo o território nacional, porém sem a definição de um detalhamento prévio dos conteúdos a partir do método Lancaster para o desenvolvimento do ensino” (CURY et al., 2019, p.33).

O ato adicional de 1834 dividiu as competências entre os poderes gerais e as atribuições das províncias relativas ao ensino, o que gerou indeterminação sobre tal responsabilidade entre as duas esferas, encarregando as províncias quanto ao ensino primário e à união o ensino secundário e superior, o que acontece ainda hoje.

Segundo Cury (et al., 2019), com a criação do Colégio Pedro II, o ensino secundário passou a contar com um centro de referência dos currículos e livros didáticos. Ele ainda fornece mais detalhes:

Aqui importa referir-se às duas Reformas aprovadas ao longo do Império: a Couto Ferraz, do Decreto n. 1331-A, de 1854, e a Leôncio Ferraz, do Decreto n. 7247, de 1879. A primeira determinava o currículo do ensino primário no art. 47 e o do ensino secundário nos arts. 77 a 80. A segunda dispunha sobre o ensino nas escolas primárias e secundárias no art. 4º (p. 23) Quanto à organicidade institucional da instrução primária, aí compreendido o currículo, durante o Império, deve ser buscada na legislação específica das Províncias. Contudo, não se pode abstrair que parte dessa instrução possuía uma dimensão doméstica, nem sempre se realizando em instituições escolares (CURY et al., 2019, p.23).

A Proclamação da República não altera o quadro da educação quanto ao direito *versus* dever que, por sua vez, na Constituição de 1891 não tratou sobre manter o ensino primário gratuito. Segundo Gesser (2002, p.75), em compensação, em seu art. 72, a Constituição determinou a laicidade nos estabelecimentos oficiais de qualquer nível e em qualquer esfera (municipal ou estadual).

Em meio à oscilação entre centralização e descentralização das reformas educacionais na República Velha, “para alavancar o nacionalismo a partir da educação, fez com que o governo federal nacionalizasse e financiasse as escolas primárias e normais” (CURY et al., 2019, p. 24). Dessa forma, por meio de uma perspectiva que visava a formação de um “caráter nacional”, foi feita uma revisão constitucional de 1925-26, para garantir uma dimensão de coesão nacional.

A fim de facilitar a democratização da rede escolar pública, foi abordada a questão da descentralização regional em relação ao currículo básico. No entanto, não foram feitas alterações significativas quanto ao que havia sido definido.

Para o ensino superior e secundário, a definição e evolução dos currículos é verificada em sucessivas reformas com o passar do tempo, como o caso da Reforma Benjamin Constant (decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890)⁸, que teve por propósito de unificar o ensino no país e aprovar normativas básicas para o ensino primário e secundário "sob as condições de moralidade, higiene e estatística" definidas na lei e com seu plano curricular como critério para qualquer tipo de equiparação. Tal decreto regulamenta a educação primária e secundária no Distrito Federal, mantendo a descentralização da educação primária que estava sob a responsabilidade dos estados.

⁸ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 de julho de 2022.

Segundo Cury (et al., 2019), em 1892, é assinado um novo decreto (1.159) no qual aprova as obrigações igualitárias para as instituições de ensino superior, sendo elas dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

O Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901 estabeleceu outro código dos Institutos Oficiais do Ensino Superior e Secundário, enquanto o Decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911 (Lei Rivadavia Corrêa) sancionou Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental. Essa Reforma desobrigou a União a manter o monopólio de criação de instituições de ensino superior. Ainda o Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915, reorganiza o ensino superior e secundário pela quinta vez. Já o Decreto Nº 16.782 de 13 de janeiro de 1925, estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior, dentre outras providências.

Em 1931 ocorrem outras três reformas importantes: a reintrodução do ensino religioso nas escolas oficiais em nível nacional, a oficialização dos estabelecimentos de ensino secundário via regimento e currículos do Pedro II e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujas atribuições fazia parte firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário e superior visando os interesses nacionais (Decreto 19.941 e 19.850). “A Reforma do Ensino Secundário (decreto 19.890) em 1931 divide o ciclo fundamental de 5 anos e complementar de 2 anos” (CURY et al., 2019, p.75).

Temos como marco o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, movimento de renovação do ensino no Brasil que tinha por objetivo a valorização da educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita como dever do Estado, afirmando a importância de um processo de homogeneização básica, a partir da escola primária, visando promover a identidade da consciência nacional.

Cury ainda descreve que a Constituição de 1934 declarou a educação como direito do cidadão e obrigação do poder público, sendo, portanto, pública e obrigatória. Além do mais, responsabilizou os Estados pela sua efetivação e impôs percentuais vinculados para o bom êxito dessa efetivação. A Constituição ainda estabeleceu Conselhos Estaduais ao lado do CNE para elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE) sendo ainda competência da União o estabelecimento de diretrizes da educação e fixação do PNE. Além disso, o Ensino Religioso passou a ser disciplina de oferta obrigatória e matrícula facultativa. Por fim, ainda em 1934, expediu a lei nº 174 para alcançar o cumprimento da Constituição no que se refere à educação e reorganiza o CNE estabelecendo como função principal a elaboração do PNE.

A Constituição Federal de 1937 (outorgada) desfez a orientação federalista (descentralizadora) anterior da constituição de 1934 e voltou a centralizar quase tudo no

executivo nacional e passou a reconhecer a educação como dever das famílias e não direito a todos, vinculou a educação a valores cívicos e econômicos e ainda previa como competência privativa da União a fixação das diretrizes da Educação Nacional.

Após deposição de Getúlio Vargas e fim do Estado Novo, em 2 de Janeiro de 1946, promulga-se a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei nº 8.530) que instituiu as Diretrizes e Bases para o Ensino Primário e o Curso de Formação de Professores Primários, ou seja, definiu programas mínimos e diretrizes essenciais. Com isso, os programas regionais teriam o caráter de complementar a programação geral fixada pelo Ministério para todo país.

Promulgada a constituição de 1946, retoma-se o Estado de dimensão liberal-descentralizadora e a educação volta a ser tomada como direito do indivíduo e obrigação do poder público, retomando, assim, o que se praticava na constituição de 1934. A definição da Lei de Diretrizes e Bases permanece como competência da União.

Em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que foi marcada pelo fim do conflito entre o estado (centralizador e autoritário) e o criado pela constituição de 1946 (liberal e descentralizadora). A LDB de 61 não fixou um currículo mínimo obrigatório para o ensino primário, tinha por objetivo “o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social (BRASIL, 1961).” Além disso, a “LDB de 61 extinguiu o CNE e criou o Conselho Federal de Educação, no qual prevê uma comissão de ensino primário e médio”. (CURY et al., 2019, p. 32)

No regime da Ditadura Militar promulgou-se a segunda LDB (1971) que fixou diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Foi ampliado o ensino primário para oito anos (Lei nº 5.692/71) (BRASIL, 1971, p.1) o qual ganhou nova denominação de ensino de 1º grau que compreenderá o ensino primário e o ginásio (1º ciclo do ensino médio) e o segundo grau passou a ter objetivo de profissionalização. Ainda nesse período, passou-se a prever um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 4). “Além disso ocorreu a inclusão da educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo, além do ensino religioso facultativo (art. 7)”. (LDB, 1971)

Dessa forma, consolidou-se ao longo do tempo, duas orientações: desde o ato adicional de 1834, o ensino fundamental é competência dos Estados e Municípios, ficando o ensino de segundo grau como espaço das competências concorrente e/ ou comuns. Com a redemocratização, elabora-se a Constituição de 1988, que vigora até o momento. Nessa, muitas alterações aconteceram e que abrangeram toda a organização da educação nacional.

Pela Constituição Federal de 1988 quanto à gratuidade, gestão democrática, direito público subjetivo, municipalização e outros, foram nela reafirmadas, sem, contudo, se fazer referência à existência de um Conselho Nacional ou Federal (que só aparecerá nas propostas de LDB). Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (CURY et al., 2019, p.41)

Percebemos que não é possível especificar a quem compete fixar os conteúdos mínimos, e tal competência é atribuída ao CNE. Critica-se o caráter centralizador da federação, pois acaba-se por distanciar a escola da comunidade, uma vez que os mecanismos de controle se situam em uma instância distante, sem agir cooperativamente quanto à adoção de inovação e incorporar avanços nos processos de ensino e de gestão escolar. Sendo assim, as reformas educacionais das últimas décadas não levaram em conta a diversidade cultural, econômica e a dimensão federalista etc.

Recria-se o novo CNE a fim de buscar conciliar a ponderabilidade entre sociedade política e sociedade civil, com inclinação para o executivo. Assegura a participação da sociedade para melhoria da educação Nacional. Tem o papel de deliberar as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto. A nova LDB (Lei 9394/96) define que "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores." (art. 22). A LDB é marcada do adjetivo comum, ou seja, para todos (BRASIL, 1996, p.1). Cury (2019) complementa:

Assim, a educação básica tem por finalidade precípua e fundamental a formação de uma pessoa para múltiplos aspectos da vida social como a consciência de si como sujeito, a consciência do outro como igual e diferente tanto por meio do domínio de conhecimentos, com rigor científico, e o desenvolvimento de competências que incorporem um método permanente de aprendizagem e abertura para novas possibilidades. Os princípios constitucionais de "diretrizes e bases da educação nacional" e de "coesão nacional" associados ao dispositivo de "conteúdos mínimos" nacionais determinaram, de um lado, diretrizes curriculares nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação e, de outro, Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo MEC. Ambas iniciativas buscaram respaldo na Lei n. 9.131/95, quer nas diretrizes e bases da educação da Lei n. 9.394/96 (CURY et al., 2019, p. 46)

Surgem, então, para amparar a LDB o DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) e o PCN (Parâmetro Curricular Nacional). Porém, a questão federativa continua a ser um debate. A unidade nacional pretendia não uniformidade, mas uma igualdade complementada pelo enfrentamento da diversidade.

Resumindo, na linha do tempo abaixo podemos observar os avanços que aconteceram na educação desde o século XIX até os dias de hoje. Essa linha do tempo foi criada de forma diferenciada, sendo possível acompanhar simultaneamente os acontecimentos, com mais detalhes. Para isso, basta escanear o *qr code* abaixo.

Figura 2- Linha do tempo sobre a história da Educação no Brasil⁹



Fonte: Elaborado pela própria autora (2022)¹⁰.

Por essa linha do tempo fica possível verificar os momentos mais importantes da evolução educacional no Brasil que dizem respeito a este trabalho com o objetivo de trazer os principais marcos legais que orientaram a democratização da Educação brasileira.

A necessidade de uma lei mais atual e que acompanhasse as mudanças pelas quais a educação brasileira estava passando resultou na Base Nacional Comum Curricular, assunto este que será desenvolvido a seguir.

2.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Considerada referência nacional obrigatória para a construção de currículos e materiais didáticos, da formação de professores, além de estabelecer práticas de igualdade e equidade, a BNCC, aprovada em dezembro de 2017, defende a igualdade educacional, além de um trabalho a partir de competências que buscam o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação de um estudante ativo, entusiasmado e que consiga estabelecer conexões entre os conhecimentos adquiridos e sua prática social. Além disso, “A BNCC rege a estrutura dos componentes curriculares da educação básica da educação nacional em suas diferentes etapas” (CURY et al., 2019, p. 17).

⁹ Para acessar pelo notebook, clique: <https://www.tiki-toki.com/timeline/entry/1898091/Momentos-importantes-da-Educao-no-Brasil/>

¹⁰ Seria interessante assistir essa linha do tempo pelo computador, fica mais interativa, sendo esse o seu objetivo.

Temos por objetivo, neste subcapítulo, identificar como o ordenamento (legislação) educacional formulou a constituição de currículos escolares por meio dos principais documentos normativos ao longo da história até o atual Plano Nacional de Educação da Lei n. 13.005/2014 cumprindo o art. 214 da constituição federal, assim como analisar a complexidade dessa formulação em sua relação com a cidadania e o federalismo (BRASIL, 2014). Além disso, objetivamos detalhar especificações que aparecem na BNCC e que são de fundamental importância para profissionais que trabalham com a educação.

A BNCC foi elaborada com base em amplo debate e consulta pública, envolvendo educadores, especialistas, pais, estudantes e outros atores da área educacional. Ela define os direitos de aprendizagem que todos os alunos têm, independentemente de sua localização geográfica ou contexto socioeconômico, e visa promover a equidade e a qualidade na educação brasileira.

A criação de uma base curricular que seja comum em todo país não é recente. Desde 1988, a promulgação da Constituição Federal já recomendava “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira que assegura a formação básica comum.” (BRASIL, 1988)

A proposição de uma Base comum curricular em âmbito nacional para educação básica converge com a evolução e importância da educação escolar para garantir o direito à cidadania como dever do Estado. Entretanto, a questão curricular é um espaço de conflito e disputa, pois permeia interesses que nem sempre buscam uma sociedade justa, plural e complexa. Para que isso aconteça, a construção do currículo necessita estar ordenada no processo democrático para garantia do direito à cidadania e à busca por igualdade entre os cidadãos. Desse modo, a construção do currículo deve estar pautada no direito incontestável à educação como função social do Estado, a fim de garantir o direito à cidadania para um futuro digno. Dessa forma,

Uma primeira relação pode ser estabelecida entre um currículo nacional e o conceito de cidadania. A cidadania remonta às revoluções próprias da Modernidade [...]. Elas tratavam de buscar um princípio que desconstruísse hierarquias sociais calcadas, seja no sangue, na religião ou mesmo na escravidão em confronto com uma aristocracia usufrutuária de privilégios. “A cidadania é, pois, a capacidade de participar autonomamente dos destinos de uma comunidade, alargando o raio dessa participação, podendo um governador postular também o de ser governante. Desse modo, o currículo escolar se compõe com a busca de uma igualdade entre os cidadãos iguais na lei, perante a lei na declaração de direitos. Embora vários cruzamentos outros possam ser estabelecidos, pode-se dizer que um currículo nacional se cruza com uma função social do estado que ao de atender a um direito do cidadão que busca na educação escolar uma via de cidadania compartilhada com seus concidadãos e um acesso digno na partilha dos bens produzidos (CURY et al., 2019, p.31).

A BNCC tem por propósito a universalização de direitos ao acesso do conhecimento acumulado e à qualidade da educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica de conhecimento. Assim, a educação promoveria a equidade de conhecimentos compreendidos

como essenciais para proporcionar maior igualdade de oportunidades nas disputas por um lugar no mercado de trabalho e exercício da cidadania.

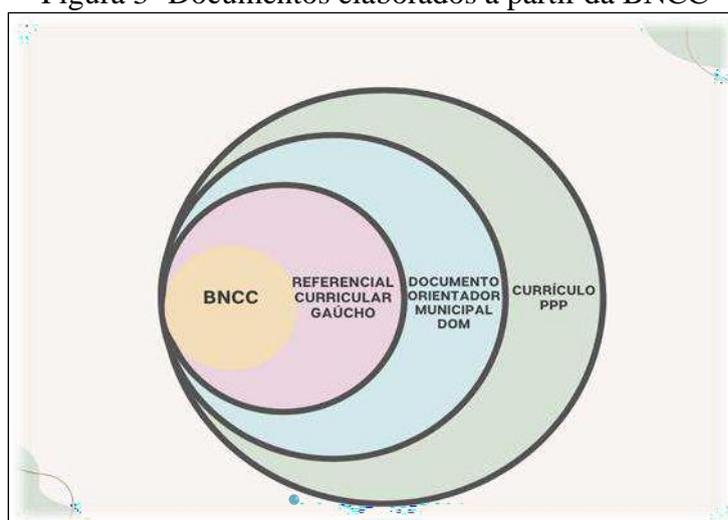
Para compreensão da proposta de orientação curricular nacional, é preciso entender o que levou a formulação da BNCC tanto no plano formativo como no plano conceitual, assim como as questões problemáticas que a proposta encontra no cenário da Educação Básica brasileira contemporânea, principalmente no campo do currículo. “As reformas educacionais têm atribuído ao currículo os problemas relacionados à qualidade da educação, assim como é o responsável pela superação das desigualdades educacionais” (GESSER, 2002, p.58).

A BNCC é estruturada em torno de diferentes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Ensino Religioso (opcional). Essas áreas estão presentes nas etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio.

Além das áreas do conhecimento, a BNCC também estabelece as competências gerais que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Essas competências abrangem aspectos cognitivos, socioemocionais, éticos e cidadãos, visando formar alunos mais preparados para os desafios do século XXI.

Além disso, a BNCC serve de referência para a organização curricular estadual, municipal e do próprio planejamento do professor. Vejamos:

Figura 3- Documentos elaborados a partir da BNCC



Fonte: elaborado pela própria autora segundo BNCC, p.08. (2022)

Dentro dessa ótica, fica possível perceber a importância desse documento, servindo como referência nacional para estados, municípios e propostas pedagógicas. Além disso, seria

ingênuo pensar o papel do currículo nas correções das desigualdades, pois é deslocar os processos de escolarização do contexto de uma sociedade desigual. “O que não se pode negar à educação, é a sua força instrumental, que inexistirá se superposta às condições do contexto a que se aplica.” (CURY et al., 2019, p. 54). Para isso, é preciso diferenciar as políticas que têm por intenção transformar as estruturas das políticas que ornamentam o que já está posto. Por meio do currículo é possível entender como funcionam os interesses sociais que se misturam ao conhecimento escolar para alcançar uma visão homogênea de mundo.

A legitimidade instituída legalmente para a construção da BNCC evidencia os valores e princípios que a Constituição Federal e as demais normas jurídicas estabelecem para a sua materialidade.

O processo normativo que impulsiona a construção da BNCC é resultante de um método proposto para o Ensino Fundamental, no Art. 210 da Constituição Brasileira de 1988. A fixação de conteúdos mínimos para assegurar a formação básica comum (art. 210) tornou-se cada vez mais complexa diante de uma sociedade que se enxerga cada vez mais plural. Além disso, a definição do que é básico e o que é comum, além de não ser neutro, aponta a formação que se deseja ter. Os conceitos estabelecidos emergem na disputa ideológica que se insere no campo da educação escolarizada. Nesse contexto:

Ao pensar a educação escolarizada diante dos princípios da dignidade da pessoa humana, da cidadania, dos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, já se percebe quão difícil é uma formação comum no plural. No entanto, podemos afirmar que o básico é o respeito ao ser humano, à sua capacidade criadora e transformadora (valores sociais trabalho), à liberdade e à perspectiva de pluralidade de ideais (CURY et al., 2019, p.57).

Os princípios da República Federativa do Brasil nos dão a ideia de igualdade na diferença, bem como da superação das desigualdades sem anular as diversidades, como podemos ver no art. 3º da CF. São nesses princípios e objetivos que a formação, especialmente a educação escolarizada, deve se desenvolver (BRASIL, 1988).

Exaurindo uma perspectiva do projeto de nação e de valores básicos, o texto constitucional aponta para a construção de uma sociedade justa, livre e solidária, que busca a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades e que rejeita todas as formas de discriminação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 também trouxe a previsão de uma formação básica, chamada de Base Nacional Comum, ampliando para toda educação básica (art. 26). Em ambas as previsões há a preocupação com a questão regional e local por uma parte diversificada que preserve tais questões.

Dessa forma, verificamos que a ideia de Base contida na LDB é para definição de referências curriculares comprometidas com a pluralidade, diversidade e não com a discriminação. A compreensão da definição de Base Nacional Comum com prescrições e descrições de conteúdo contempla competências e habilidades tendo como propósito o pluralismo de ideias e a universalização de conhecimento. Com a promulgação do PNE em 2014 e o surgimento de um sistema nacional de educação (SNE), foi dado novo impulso ao projeto de uma base nacional. Assim,

Naquele momento, ficou clara a concepção de que o que se pretende é uma proposta curricular que se torne comum nacionalmente. O projeto é tornar um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, que não é, ainda, nem comum, nem nacional, comum e nacional através da obrigatoriedade de seu ensino. Emerge a orientação do estabelecimento de um projeto nacional que se torne comum e, portanto, consensual nacionalmente através do projeto curricular (CURY et al., 2019, p.57).

Diante do exposto, entendemos a necessidade de compreender que a norma é um espaço de disputa tanto no que toca a sua forma quanto a sua materialidade. Assim, ao expor que um projeto está previsto em lei, precisamos, criticamente, desvelar os seus interesses, a quem favorece e a quem não favorece. A BNCC é um instrumento utilizado para qualificar a educação por meio de uma identidade de conhecimentos (mínimos) que seja proporcionada a todos os estudantes da educação básica brasileira (comum), com propósito de superar as desigualdades evidentes em nosso sistema de educação.

Além disso, “hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica” (CURY, 2002, p.246), até porque, é de suma importância que todo cidadão tenha garantido o seu acesso à escola aprimorando seu conhecimento pessoal aliado ao conhecimento escolar estando, assim, preparado para a vida em sociedade e até para sua qualificação para o mercado de trabalho.

Fica estabelecido pelo discurso que, para termos uma educação de qualidade, seria necessário proporcionar conteúdos idênticos para possibilitar igualdade de oportunidades entre os educandos, estabelecendo um conteúdo básico e comum em todo o país e, com isso, superando as desigualdades e melhorando a qualidade da educação fornecida: “Temos uma BNCC que discrimina os descritores de competências e habilidades de todas as áreas do conhecimento escolarizado detalhadamente.” (CURY et al., 2019, p. 63)

Esse detalhamento subestima as orientações curriculares desenvolvidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, pelas Avaliações Externas, pelas Redes de Ensino e pelas Escolas e pelos educadores. Despreza o desenvolvimento de um projeto educativo nacional fundado em uma concepção dinâmica e democrática de currículo que busca articular as experiências dos vários atores envolvidos na educação escolarizada com os conhecimentos científico, tecnológico, artístico, estético e cultural produzidos...devemos indagar qual é o conhecimento que se traduz em educação de qualidade para um grupo econômico tão

poderoso e com os interesses pautados na expansão do (seu) capital (CURY et al., 2019, p.63-64).

Nessa perspectiva, entendemos que é preocupante a possibilidade de articular facilmente a constante busca de reestruturação da escola com os interesses daqueles que controlam o mercado de trabalho, sendo a instituição escolar passível de ser instrumentalizada em uma construção de subjetividades individualistas e meritocráticas, bem como de desenvolvimento de habilidades puramente técnicas.

Assim, a BNCC serve como referência para a construção e adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país. Elas, juntamente com as escolas, seguem com autonomia para elaborar, por meio do currículo, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações, incluindo elementos da diversidade local e apontando como os temas e disciplinas se relacionam. BNCC e currículos têm, portanto, papéis complementares: a base dá o rumo da educação, mostrando onde se quer chegar, enquanto os currículos traçam os caminhos.

Ademais, a BNCC é estruturada em torno de diferentes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Ensino Religioso (opcional). Essas áreas estão presentes nas etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio.

Além das áreas do conhecimento, a BNCC também estabelece as competências gerais que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, como mencionado anteriormente. Essas competências abrangem aspectos cognitivos, socioemocionais, éticos e cidadãos, visando formar alunos mais preparados para os desafios do século XXI.

É importante ressaltar que a BNCC não determina um currículo único e engessado, mas estabelece uma base comum de conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidas. Cabe às redes de ensino e às escolas elaborar seus currículos e planos de ensino, considerando a realidade local, a diversidade cultural e as necessidades dos alunos.

O caráter normativo da BNCC prescreve aos estudantes os conhecimentos, habilidades e competências que devem ser mobilizados e desenvolvidos ao longo da educação básica, direcionando e prescrevendo o que será ensinado. Essa prescrição tem por objetivo ordenar e unificar o currículo brasileiro, ignorando o processo dinâmico da prática educativa e sem a perspectiva crítico-transformadora, pois se nega a assumir sua politicidade, a fim de demonstrar uma suposta neutralidade do conhecimento científico que deverá ser distribuído pela escola.

Contrapondo o movimento dialético que a escola deveria promover com a transformação que se faz permanentemente, a BNCC escancara que em sua proposta há um projeto nacional e comum que se põe a partir de discurso de neutralidade e naturalidade no interior da escola.

Outros autores, que também aprofundaram seus estudos na BNCC, como Alferes e Mainardes (2014) que compactuam com o mesmo pensamento de Cury (2019) referente ao currículo:

Diante do quadro atual, a tentativa de construção de um currículo nacional, apesar de todos os riscos que já foram devidamente apontados por especialistas do campo dos estudos curriculares, não deve ser rechaçada ou abandonada. A proposta do MEC necessita ser discutida, analisada por especialistas, debatida com professores e gestores. O maior desafio que se vislumbra, no processo de construção de um currículo nacional é o de garantir que ele se constitua em uma alternativa emancipatória [...] e não apenas como um mero instrumento de homogeneização e padronização. (MAINARDES; ALFERES, 2014, p. 253).

Entretanto, o conhecimento dito como consensual é fortemente criticado pois, por meio dele, é posto o discurso de neutralidade, sem posicionamento ideológico, mas que na verdade naturaliza, seleciona e dá ênfase aos significados que privilegia um capital cultural de um grupo em detrimento de outro (eurocentrismo), que sustenta ou pelo menos não contradiz outros elementos da cultura efetivamente dominante.

Assim, percebemos que a seletividade se situa em um sistema de ideias, crenças e compromissos ou valores sociais, sendo um projeto de cunho ideológico que através do currículo privilegia sua legitimação. Ignorar o currículo sendo uma seleção de cultura que se pretende socializar é investir em uma neutralidade que rejeita a contradição e a pluralidade de projetos políticos que se colocam em disputa e em conflito na sociedade. É uma postura centralizadora e ditatorial que almeja submeter à diferença, por isso precisa ser extirpada, inclusive, nos Anos Iniciais.

Por outro lado, a ideologia pode operar no sistema educacional com o intuito de legitimar-se e criar uma visão parcializada dos problemas brasileiros. Com isso, temos um problema que dificulta a visão das questões sociais que a escola deveria trazer para seu interior. “Não é possível aceitar a naturalização e neutralidade dos conhecimentos, uma vez que podemos contribuir para a compreensão parcializada e fragmentada dos fenômenos sociais e sobre as causas das desigualdades” (CURY et al., 2019, p.75).

Além disso, a Educação é um direito essencial à formação e ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como consta no artigo 205 da Constituição. Contudo, para que o indivíduo possa gozar desse direito, o estado deve também assegurá-lo por meio de políticas públicas que garantam os direitos

fundamentais do cidadão, sendo que isso não envolve apenas o cumprimento da lei ao ofertar os diferentes níveis de ensino. Sendo assim, transferir a culpa para o currículo e para a escola é ignorar a crise estrutural do capitalismo brasileiro e não compreender que a escola é parte da estrutura dessa crise e necessita de uma base curricular conforme sua realidade.

2.2 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A BNCC

Os anos iniciais de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental representam um grande desafio para a educação brasileira, o que pode ser comprovado em instrumentos de avaliação como a Prova Brasil. Alguns fatores que levam ao fracasso escolar são: reprovação, desinteresse e problemas familiares, o que nos leva, obrigatoriamente, a repensar nossa prática pedagógica.

De acordo com a BNCC, o objetivo dos anos iniciais é “valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.” (BRASIL, 2017, p.58). Por isso, um dos seus objetivos base é fazer uma conexão entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental oportunizando uma reestruturação curricular que consiga garantir ao estudante condições favoráveis de acesso ao próximo nível, a fim de atender as especificidades de cada fase de forma progressiva e constante:

ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. (BRASIL, 2017, p.59)

Com efeito, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais ainda, que o direito ao acesso a uma educação de qualidade é primordial para o crescimento do cidadão. Essa qualidade é que fará a transformação nas escolas que colocarem efetivamente a base em prática, especialmente no momento em que começarem a sentir os efeitos positivos que surgirão com a sua implantação. O direito e acesso a uma educação igualitária é uma forma efetiva na diminuição das desigualdades sociais, pois, dessa forma, o cidadão pode exercer a sua cidadania de forma democrática e isonômica. Nessa direção,

A BNCC enfatiza a necessidade de admitir as múltiplas possibilidades de se perceber o adolescente – plural, singular e, ao mesmo tempo, integral – como sujeito de aprendizagem para que se promova “[...] uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades”. (BRASIL, 2017, p. 14).

Assim, também se reforça que a BNCC versa sobre o desenvolvimento curricular tendo como base a realidade dos sujeitos em sua infância e adolescência.

passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. [...] essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais. (BRASIL, 2017, p. 59).

É na infância que as crianças estão em mudanças constantes quanto ao seu desenvolvimento, sendo assim, a preocupação da BNCC é justamente que sejam formuladas estratégias que promovam esse desenvolvimento com mais autonomia, levando em consideração a sua realidade e os seus saberes, preocupando-se com a oralidade, com a apropriação da escrita, da sua localização espacial e social.

Desde que isso seja abordado ainda com alunos de 5º ano, a tendência de que o pensamento lógico, criativo e reflexivo dos alunos, assim como sua compreensão do lugar que ocupa no mundo, estabeleça formas de poder transformá-lo. Além disso, ao instigar o processo investigativo neste ano, o professor coloca o aluno em uma posição proativa, especialmente no ambiente escolar.

A Educação Básica categoriza anos iniciais e anos finais dentro da mesma etapa de segmento e, por isso, apresenta vários pontos em comum com o objetivo de dar sequência ao ensino do começo ao fim do ensino fundamental. Por isso, apresenta alguns pontos em comum, tais como: a) Áreas do conhecimento; b) componentes curriculares da BNCC do Ensino Fundamental; c) Alfabetização (mudou do 3º para o 2º ano); d) unidades temáticas da BNCC do Ensino Fundamental; e) Conclusão do Ensino Fundamental.

Os itens acima estabelecem situações que apresentam como a Base está estruturada, pois o que for trabalhado em um ano pode ser retomado e ampliado nos próximos anos, desenvolvendo habilidades diferentes. Dentro dessa ótica, é notório que a BNCC não só buscou regulamentar as aprendizagens essenciais que devem ser trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, como também permitiu que fosse trazida à tona questões que promovam a equidade social.

Convém ratificar que, como já mencionamos acima, o ensino do pensamento reflexivo e proativo instiga o aluno a desenvolver cada vez mais suas potencialidades, além de desenvolver sua autonomia. Frente a isso, a Língua Portuguesa é um componente curricular que merece atenção, sendo ela de extrema relevância social, conforme veremos a seguir.

2.3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO 5º ANO E A BNCC

Podemos perceber que a BNCC busca um diálogo com outros documentos e orientações considerando o que foi desenvolvido e estudado sobre as transformações de um modo geral. Na área da linguagem, busca uma atualização tendo em vista os avanços pelos quais a educação tem passado. Frente a isso, ao expor os componentes curriculares de Língua Portuguesa, a BNCC propõe quatro grandes eixos: 1. leitura/escuta; 2. produção (escrita e multissemiótica); 3. Oralidade e 4. análise linguística/semiótica (reflexão sobre a língua, normas-padrão e sistema de escrita). Todos eles buscam aprimorar os conhecimentos já adquiridos pelo estudante, partindo do pressuposto de que é necessária uma reflexão sobre a língua e, com isso, ser capaz de fazer de todos esses eixos uma forma relevante e emancipatória socialmente.

Além disso, com a nova BNCC, fica evidente que é preciso ampliar o conceito de letramento com que se trabalha. Adotar a ideia de multiletramento torna-se essencial para lidar com os diferentes tipos de textos presentes no cotidiano – seja na condição de leitores/curadores ou produtores. Isso porque os textos são constituídos hoje em dia por uma combinação complexa de semioses e modos representacionais da linguagem, ultrapassando assim os limites do texto verbal.

Sendo a linguagem vista pela BNCC como um meio de interação social centrada na leitura e na reflexão de gêneros diversos, é relevante ressaltar que o objetivo é ampliar os conhecimentos gerais dos alunos, especialmente no que diz respeito ao letramento e ao domínio da linguagem em suas práticas sociais.

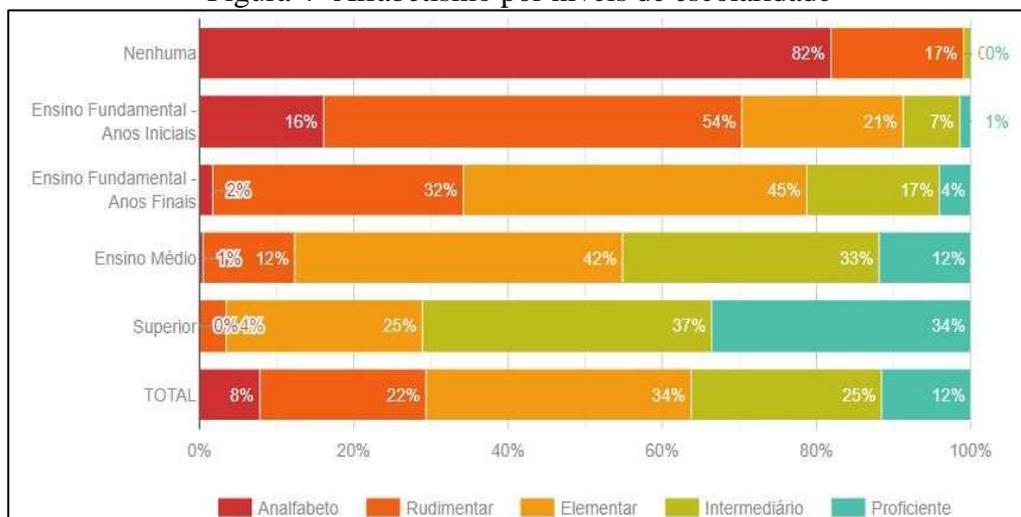
A concepção de linguagem como forma interativa mudou significativamente o ensino da Língua Portuguesa. Antes, o foco era compreender e fazer uso da norma-padrão da língua para garantir um bom desempenho linguístico. Mas agora, as necessidades advindas pelos usos sociais da língua são os mais variados e isso é refletido nos currículos dos materiais didáticos e regulamentam as práticas de ensino de língua materna. Com isso, a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular tem como objetivo inovar documentos oficiais, a fim de melhorar os índices e resultados das avaliações em larga escala. Entretanto, é preciso levar em consideração que somente essas ações não garantem que as escolas, professores e alunos estejam realmente sendo beneficiados por tal mudança. Para atuar conforme orienta a BNCC, é necessário dominar diversos recursos atuais exemplificativos sonoros, táteis, visuais linguísticos e paralinguísticos previstos pela nova Base Nacional Comum Curricular.

Infelizmente, o desempenho da educação pública brasileira vem desenvolvendo-se lentamente. Se tomarmos como base as avaliações em larga escala, será possível identificar

que os resultados não são os esperados da educação brasileira. Dados do INAF 2018 (Indicador Nacional de Alfabetização Funcional) mostram que apenas 21% dos brasileiros dominam plenamente a leitura e a escrita nos anos iniciais e que apenas 7% compreendem totalmente aquilo que leem. As figuras abaixo apresentam esses dados e podemos observar que a situação ainda é grave, pois 82% dos brasileiros não têm nenhuma escolaridade, ou seja, são analfabetos.

No quesito *leitura*, cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em Leitura.

Figura 4- Alfabetismo por níveis de escolaridade



Fonte: Inaf, 2018.

Aqui, a situação não é muito diferente. Ao analisarmos os dados de alfabetismo por escolaridade um dado nos chama atenção, enquanto 82% dos indivíduos não tem nenhuma escolaridade, dentro da categoria dos Anos Iniciais, esse número cai para 16%, quando na verdade, deveria estar zerado, visto que o ciclo de alfabetização termina no 3º ano do Ensino Fundamental.

Figura 5- Nível de alfabetismo por escolaridade (elementar)

Nível de Alfabetismo	Ens. Fund. - Anos Iniciais	Ens. Fund. - Anos Finais	Ensino Médio	Ensino Superior
Analfabeto	16%	1%	1%	0%
Rudimentar	54%	32%	12%	4%
Elementar	21%	45%	42%	25%
Intermediário	7%	17%	33%	37%
Proficiente	1%	4%	12%	34%
Analfabetos Funcionais (Analfabeto + Rudimentar)	70%	34%	13%	4%
Funcionalmente Alfabetizados (Elementar + Intermediário + Proficiente)	29%	66%	87%	96%

Fonte: Inaf 2018

Apesar da escola estar relacionada a sinônimo de um lugar onde se aprende a ler e escrever bem, os números não mentem: mesmo quem concluiu os Anos Iniciais, 7 em cada 10 ainda têm dificuldades com o alfabetismo.

Os últimos governos têm implementado diversas políticas e programas para combater o analfabetismo. O principal programa, por exemplo, é o Programa Brasil Alfabetizado, que visa atender jovens, adultos e idosos que ainda não tiveram oportunidade de aprender a ler e escrever. Além disso, o Ministério da Educação tem promovido ações de incentivo à educação e à alfabetização, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Outro fator que influencia o analfabetismo no Brasil é a desigualdade socioeconômica e regional. A taxa de analfabetismo é mais alta em áreas rurais e regiões mais pobres, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. As desigualdades educacionais, acesso limitado a escolas e recursos educacionais, além de questões socioeconômicas, contribuem para a persistência do analfabetismo nessas áreas.

Na figura abaixo fica mais fácil compreender os dados do último Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), no qual o Brasil ocupou a 59ª posição em meio a 70 países quando o assunto foi leitura. Ou seja, 50,99% dos alunos brasileiros obtiveram nível 2 de proficiência (1 a 6). Na opinião do pesquisador português, António Nóvoa¹¹,

o que se passa no Brasil hoje do ponto de vista de resultados como o PISA é inaceitável, por muitas críticas que nós fazemos a exames como esse. É inaceitável em um país do século XXI ter níveis tão baixos de alfabetização e de proficiência científica e matemática. Portanto, é preciso trabalhar a sério nisso. Tem de haver um grito de indignação de uma geração de brasileiros, de uma geração de pessoas que no Brasil dizem: isso não pode continuar a acontecer. (NÓVOA, 2017, p.11)

¹¹ Entrevista concedida ao material de apoio ao professor sobre a BNCC.

A resposta do reitor honorário da Universidade de Lisboa ao ser questionado sobre os desafios enfrentados pela escola do século XXI estão diretamente ligadas à aquisição de conhecimento e do modo como ele vem sendo sistematizado.

O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. A edição 2018, divulgada mundialmente nesta terça-feira, 3 de dezembro, revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009.¹²

Abaixo, vemos o infográfico dos resultados do exame aplicado pelo PISA que não mede os conhecimentos obtidos na escola, mas que testa a capacidade do estudante em compreender e raciocinar sobre os questionamentos apresentados.

Figura 6- Infográfico com dados do PISA 2018¹³



¹² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>

¹³ Exame acontece a cada três anos, porém, com a Pandemia do Covid-19, ele não aconteceu em 2021.

¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil#:~:text=Leitura%3A%20OCDE%20487%2C%20Brasil%20413,no%20ranking%3A%2064%C2%BA%20e%2067%C2%BA>. Acesso em 20 de maio de 2022.

Com esse infográfico é possível perceber o quanto a educação brasileira carecia de um documento que auxiliasse os professores de modo que pudessem desenvolver planos de aula com base em um documento único e que tivesse clara as competências a serem trabalhadas. Além disso, que pudessem verificar as reais dificuldades que os alunos apresentavam tendo um guia generalizado para seguir, podendo, assim, tornar a escola um lugar mais efetivo.

A BNCC cumpre esse papel quando apresenta orientações sobre os conhecimentos, habilidades e competências que devem ser trabalhadas em cada etapa de ensino, auxiliando os professores no planejamento das atividades e conteúdos por ano escolar.

Ainda segundo o infográfico, cerca de 50% dos brasileiros "não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em Leitura."(INEP, 2019)¹⁵

Essa colocação vem ao encontro das competências gerais da BNCC, que são: O conhecimento, o pensamento criativo, artístico e científico, o repertório cultural, a comunicação, a cultura digital, o trabalho e projeto de vida, a argumentação, o autoconhecimento e o autocuidado, empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania. A estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental tem as linguagens como área de conhecimento e os componentes curriculares da área de linguagens englobam: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Sobretudo, na maior parte do texto, o professor é colocado como o mediador ou até mesmo como um auxiliar do sistema que levará o aluno a desenvolver os conhecimentos e competências ao longo da educação básica. Exemplo dessa assertiva pode ser verificado nas tabelas de habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, como segue na tabela destinada ao 2º ano do ensino fundamental: (EF02LP19) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto. (BRASIL, 2017, p. 79).

Além disso, o termo competência é estabelecido como a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho."¹⁶

¹⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/03.12.2019_Pisa-apresentacao-coletiva.pdf

¹⁶ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 18 de jan.de 2022.

De acordo com dados informados no site do MEC, específico com informações sobre a BNCC, as "competências reportam-se a conhecimentos, pensamento científico, crítico e criativo, diversidade cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento, cooperação, empatia, responsabilidade para consigo e com o outro e cidadania."¹⁷

Assim, é preciso que fique claro para professores e gestores a diferença entre os termos competência e habilidade, pois, dessa forma, se o “aprendizado não for associado a uma ou mais práticas sociais, suscetíveis de ter um sentido para os alunos, será rapidamente esquecido, considerado como um dos obstáculos a serem vencidos para conseguir um diploma, e não como uma competência a ser assimilada para dominar situações da vida.” (PERRENOUD,1999).

A implementação da BNCC é um processo gradual e contínuo, que envolve formação de professores, revisão dos currículos, adaptação dos materiais didáticos e avaliação das aprendizagens. O objetivo final é promover uma educação de qualidade, inclusiva e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

Para entender as competências apresentadas pela BNCC de modo mais objetivo, o site *Porvir*, uma plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais do Brasil, criou um infográfico, a fim de facilitar a “compreensão dessas dez competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada aos componentes curriculares, ao longo de toda a educação básica” (PORVIR¹⁸, 2017). Desse modo, foi possível explicar como elas foram definidas, “a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21”. (PORVIR, 2017).

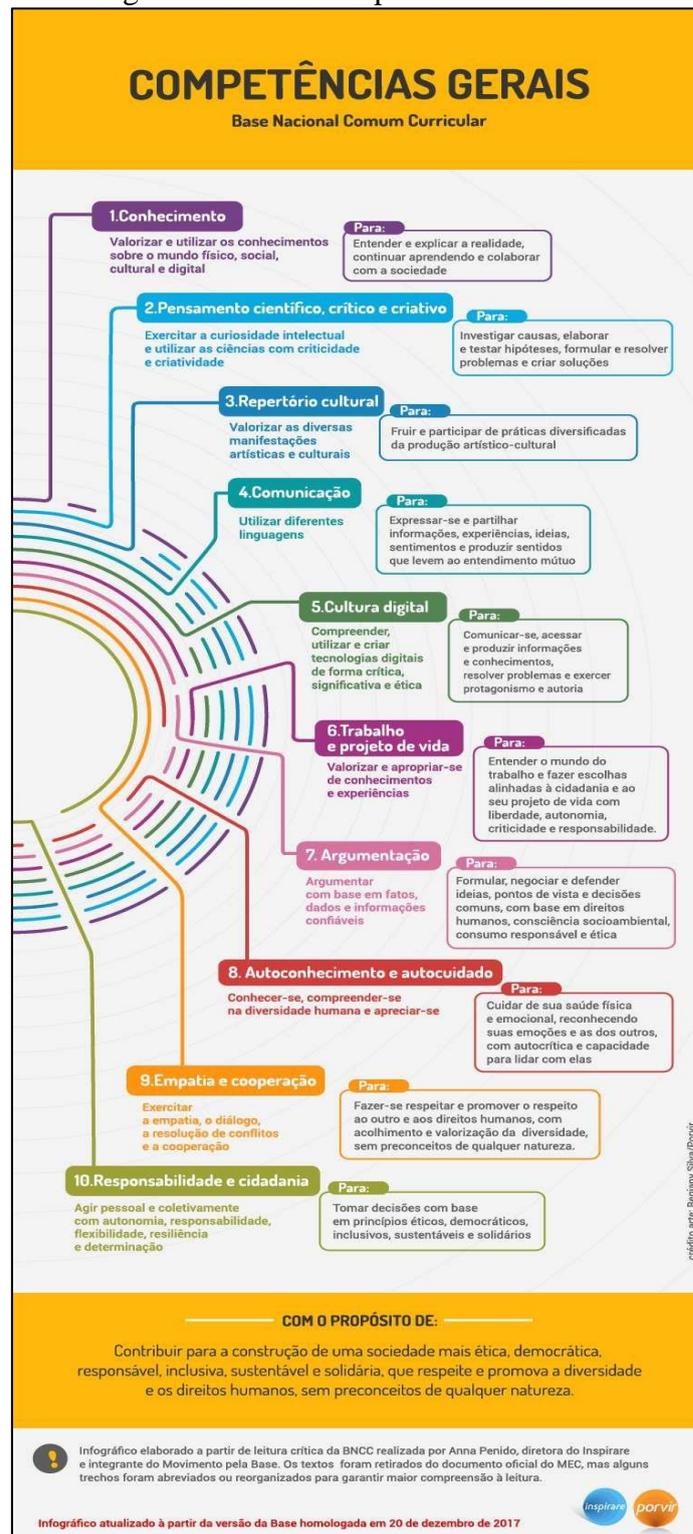
As competências gerais da BNCC têm como objetivo desenvolver nos alunos habilidades e atitudes que vão além dos conteúdos específicos de cada disciplina. Elas visam preparar os estudantes para enfrentar os desafios do século XXI, promovendo uma formação integral que abrange aspectos cognitivos, socioemocionais, éticos e cidadãos. Essas competências são transversais e devem ser desenvolvidas em conjunto com os conteúdos específicos de cada disciplina.

Vejamos o que explica o infográfico abaixo:

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Disponível em: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em mar. de 2022.

Figura 7- As dez competências da BNCC



Fonte: site *Porvir*, elaborado a partir da leitura crítica da BNCC por Anna Penido, em 2017.

A propósito, compreender a diferença entre competência e habilidade é crucial para que os professores reconheçam, dentro do plano de ensino de cada escola, quais habilidades precisam ser desenvolvidas conforme a competência que está sendo trabalhada. Convém

lembrar que esses dois termos se diferem de modo "sutil", mas, Perrenoud (1999, p.07) afirma que:

se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem.

Assim, as competências apresentadas pela BNCC (conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania) além de abordarem a relação entre o mundo social e cultural dos alunos, também estabelecem associações entre o que o aluno sabe com o que aprendeu para, assim, avançar em sua etapa de aprendizagem. Além disso, aperfeiçoar as habilidades é fundamental em cada competência desenvolvida, até porque, em outras palavras, Perrenoud (1999) afirma que a habilidade é uma unidade da competência. Ou seja, é algo menos amplo que remete ao "o quê" o indivíduo sabe fazer, no que é mais hábil ou ainda, colocar em prática o conhecimento sobre algum assunto e saber executá-lo.

De um jeito simplificado, é possível separar habilidades de competências exemplificando com a própria competência da argumentação, pois para ser competente nessa área, é necessário

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC¹⁹, 2017, p. 69)

É necessário que sejam desenvolvidas habilidades específicas da competência da argumentação. Habilidades estas que serão fundamentais para que o sujeito possa ser capaz de realizar o que a Base Nacional Comum Curricular propõe. Para que o ser humano seja capaz de argumentar é preciso ter a habilidade de questionar, de saber usar as palavras certas durante a arguição, de fazer inferências quanto ao público-alvo, de analisar a validade e força dos argumentos ou ainda, de fazer uso de estratégias argumentativas que solidifiquem sua proposta.

Basicamente, a figura abaixo ilustra elementos que estão atrelados à sétima competência:

¹⁹ BNCC- a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica/organização Tereza Perez-São Paulo: Editora Moderna, 2017.

Figura 8- Argumentação, 7ª competência da BNCC



Fonte: elaborado pela própria autora (2022).

Além das competências, o documento da BNCC apresenta uma predominância da seqüência descritiva e explicativa. Sua finalidade é nortear as construções dos currículos da educação básica de todo o território nacional, podendo ser entendido como um documento complexo pelos destinatários. Para isso, trabalha-se com a planificação de diversas seqüências que visam maior compreensão do conteúdo por parte dos leitores. Alguns exemplos dessas seqüências são:

- a) Seqüência descritiva: No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes) (BRASIL, 2017, p. 16).
- b) Seqüência explicativa: Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender. (BRASIL, 2017, p. 16).

O desenrolar da BNCC apresenta-se pela combinação entre essas seqüências. Assim, por ser um documento inédito, com o objetivo de orientar a elaboração dos currículos da educação básica, é provável que seja necessário ampliar os estudos sobre o documento, o que faz com que as seqüências sejam extremamente elucidativas.

Como vimos então, a BNCC procura aproximar mais professores e alunos por meio da sua linguagem, dando maior atenção à leitura e à escrita, assim como ênfase na interpretação de textos e na produção de textos diversos.

2.4 IMPLANTAÇÃO DA BNCC E A LÍNGUA PORTUGUESA

A BNCC é um documento que estabelece as diretrizes e os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados pelos estudantes ao longo da educação básica no Brasil, assim como referência para a elaboração dos currículos das redes de ensino públicas e privadas em todo o país, ela também "procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia." (BNCC, ano p.70) ela enaltece a necessidade dos estudantes de participarem ativamente de situações relevantes para a vida em sociedade.

Segundo Rico (s/d e s/p.), a BNCC inclui a argumentação, ao término dos anos iniciais, no 5º ano do Ensino Fundamental, com objetivos de:

- Desenvolver afirmações argumentativa, ou seja, ser capaz de expressar opiniões com base em dados e fatos.
- Fazer inferências.
- Isso significa que ele deve estar preparado para deduzir e concluir ideias pertinentes, sendo capaz de explicar o seu significado e, quando houver essa possibilidade, entender as limitações de argumentações alheias.
- Confrontar pontos de vista.
- Ter a capacidade de discutir e defender seus pontos de vista, mesmo quando não são iguais aos de outras pessoas. Sempre com firmeza, respeito e respaldo fundamentado. O mesmo vale para estar aberto a ouvir e a aprender com os outros.
- Perspectiva global.
- Ter conhecimento acerca de causas e consequências de questões globais relevantes, desde cenários climáticos às desigualdades a assuntos atuais – um exemplo de hoje em dia é a Guerra da Rússia contra a Ucrânia.
- Consciência socioambiental.
- Valorizar e conhecer o respeito aos direitos humanos e ao planeta, contribuindo para a sobrevivência da humanidade e da sustentabilidade do mundo. Engajar-se, sempre que possível, em ações voltadas aos temas.

Dessa forma, é necessário que um trabalho voltado para o cumprimento das diretrizes que a BNCC apresenta visando fomentar a qualidade e a melhoria do ensino.

Muito importante também é identificar quais alterações a Língua Portuguesa sofreu com essa mudança, em especial no que diz respeito à escrita e à oralidade.

2.4.1 Escrita e a BNCC

A necessidade de comunicar-se sempre levou o homem a buscar formas diversas de fazer seus registros. Sendo com escrita em paredes, pinturas e, na falta de um modo mais específico de comunicação assim como mais duradouro, o homem passou a usar a palavra.

O processo de produção da escrita envolve um conjunto de fios que correspondem ao planejamento, produção da escrita, revisão e edição. Planejamento de texto significa pensar e refletir antes de escrever, ou seja, decidir o que dizer e como dizer, de acordo com o propósito comunicativo. Ainda inclui a definição de objetivos e o estabelecimento do plano que orientará a produção. Essa operação é composta por três fios: ativação para geração de ideias; o estabelecimento de objetivos a partir da situação retórica e a organização das proposições ou afirmações que serão desenvolvidas. Formular um plano provisório de ideias relevantes, traçando linhas provisórias, aumenta as chances de alcançar bons resultados, por isso a BNCC trouxe essa modificação quanto ao trabalho com a Língua Portuguesa.

Os eixos do componente curricular de Língua Portuguesa estão reciprocamente associados entre si. É necessário que o aluno fale, escute, leia e escreva, compreenda, interprete, produza, tendo como base sua cultura, assim como conhecimentos da língua e da gramática.

Se o objetivo da BNCC nos anos iniciais e finais é ressignificar a Língua Portuguesa, é necessário que fique claro que ela não é somente um aglomerado de normas e de gêneros textuais e que a Base foi estruturada em práticas sociais.

Tudo isso, segundo a BNCC, permitirá ao aluno ampliar sua visão sobre o tema, entender melhor o que os outros dizem, bem como conectar-se com o contexto da discussão, com as ideias e argumentos propostos, sendo uma ressignificação dos conhecimentos já vividos pela criança, possibilitando diversas formas de manifestações da linguagem. Além do mais, a BNCC ampliou a possibilidade de o professor relacionar a realidade linguística com o uso de tecnologias digitais, gerando uma interlocução de “forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BNCC, 2017, p.63).

A produção escrita de um texto argumentativo implica entender que a característica mais marcante do argumento é a intenção do emissor de persuadir o interlocutor, de influenciar sua opinião, pois toda a mensagem - o postulado a ser provado, as opiniões e ideias, os julgamentos e críticas - é formulada para este fim. Porém, a Base Nacional Comum Curricular colocou o

texto (oral, escrito, multimodal/multissemiótico) como o centro das atividades de linguagem a serem desenvolvidas, implicando um trabalho com a língua não apenas como um código a ser decifrado nem como um mero sistema de regras gramaticais, mas como uma das formas de manifestação da linguagem. (BNCC- Material de Referência Pedagógica, s/d, p. 48)

Além disso, assim como os PCN, a base manteve quatro eixos organizadores referentes à linguagem: oralidade, leitura/escrita, produção de textos e análise linguística/semiótica. Vejamos a seguir a explicação apresentada no material de referência pedagógica, (s/d, p.51)

Figura 9- Eixos referentes à linguagem



Fonte: https://implantacaosfb.files.wordpress.com/2018/08/materialdereferencia_bncc_moderna.pdf
Acesso em 22 de julho de 2021.

Assim, entendemos que as mudanças ocorridas na BNCC, especialmente em Língua Portuguesa, consideram a diversidade cultural, a alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental, uma maior preocupação com a leitura e a escrita, o estudo de práticas que envolvam linguagens contemporâneas, sem perder o foco nos quatro eixos organizadores. Nessa mesma direção, identificamos ainda algumas modificações que abrangem 3º, 4º e 5º anos. Como a “formação do leitor literário/leitura multissemiótica, aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala, formação do leitor literário/ e a leitura multissemiótica”. (BRASIL, 2017, p.112 a 132)

2.5 A CRISE EDUCACIONAL E A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Fragmentar e responsabilizar o currículo pelas mazelas da educação, buscando mostrar suas insuficiências e falhas, é bloquear o debate frente aos limites da escola em sua sociedade marcada pela desigualdade. As disputas em torno do currículo escolar e a chamada crise da educação, estão diretamente relacionadas a uma crise econômica permanente: “A dita crise da educação é uma crise que se desenvolve no interior de um sistema seletivo e meritocrático que não consegue contemplar todas as pessoas em sua sociedade capitalista. A desigualdade é inerente ao sistema e não um efeito indesejado” (CURY et al., 2019, p.76).

Portanto, no contexto de crise, o governo aprovou medidas que visam “melhorar” a educação a partir das pautas estabelecidas por reformadores, OCDE e conservadores, uma vez que os movimentos sociais e entidades acadêmicas foram desprezados no debate gerado pela BNCC. É essencial no debate educacional a busca pela preocupação da qualidade da educação para além da lógica de mercado para compreensão adequada dos problemas que a escola e o currículo enfrentam. Há educadores que entendem a necessidade de um currículo nacional, mas que não negam o caráter ideológico da educação (GONTIJO, 2015).

Para Young (2014, p.20), “a escola tem papel fundamental de distribuir o que chamou de Conhecimento Poderoso, que se refere a um currículo que surge de conhecimentos propostos por especialistas”. Para ele, o conhecimento poderoso, verdadeiramente útil, é o conhecimento especializado. Young avança na ideia do conhecimento poderoso alegando ser compatível com a BNCC de 2014.

Segundo o autor, o conhecimento poderoso gera indagações, como:

O que há de poderoso no conhecimento que é característico dos currículos das escolas de elite? Por que, às vezes, os professores se assustam com a ideia do conhecimento e acham que devem resistir a ele, como algo inevitavelmente opressivo e não como algo libertador que deve ser encorajado? O que há de poderoso nesse “conhecimento poderoso”? Por que esse “conhecimento poderoso” deve ser separado do conhecimento cotidiano dos alunos, mesmo que alguns alunos possam facilmente considerá-lo alienante? Quais são as formas especializadas que o currículo pode assumir, suas origens, seus propósitos e seus processos de seleção, sequenciamento e progressão. (2014, p.201)

Young confia na comunidade de especialista para produção do currículo e enaltece o potencial transformador que o contexto advindo do diálogo e da problematização podem ter como princípios de orientações da construção curricular. Portanto, os saberes da experiência não compõem a construção curricular. Para Young (2014, p.198-199):

O conhecimento no currículo é basicamente um conhecimento especializado, em geral (mas nem sempre) organizado para ser transmitido de uma geração a outra. Uso o verbo “transmitir” sem presumir que seja um processo de mão única, como pode insinuar a metáfora. O conhecimento no currículo é o fenômeno sobre o qual os teóricos do currículo dizem ter conhecimento especializado, e é essa teoria do currículo que deveria nos permitir analisar e criticar suas diferentes formas e, esperamos, desenvolver e propor alternativas melhores de currículo.

Para ele, o conhecimento a que os alunos têm direito é um conhecimento “melhor e útil”, sendo este o conhecimento poderoso. A utilidade desse conhecimento residiria na sua validade para qualquer contexto. Seria desenvolvido para fornecer generalizações, busca a universalidade e fornece uma base para fazer julgamentos e geralmente está relacionado às ciências. Tal conceito tem relação direta com a qualidade educacional.

Portanto, descontextualizado sem se preocupar com o ambiente que produz as desigualdades que as crianças levam para escola, para Young, a superação da desigualdade na busca por conhecimentos seria um importante instrumento para acabar com o diferencial escolar de alguns alunos. Com isso, centra-se na necessidade de uma rigidez na transmissão de conhecimentos teóricos e conceituais sem qualquer vínculo com o contexto vivido (YOUNG, 2014).

Em oposição ao que defende Cury, Young (2014) deseja um conhecimento especializado em que haja um isolamento entre domínios de conhecimento, bem como rígida fronteira entre o conhecimento considerado escolar e o considerado não escolar.

O saber objetivo utilizado por Saviani é fundamental para a discussão do currículo na perspectiva histórico-crítica, pois indica que há que se tratar na escola de um conjunto de conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou acerca da realidade ao longo da história; há que se ter um enfoque científico, e não do senso comum, do conhecimento. Para Saviani (2013, p.16), o saber objetivo convertido em saber escolar é um dos elementos centrais da pedagogia histórico-crítica, ou seja, “dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo”. Assim, é possível afirmar que as leis que regem a existência dos fenômenos são de validade universal. (SAVIANI, 2013, p. 90).

Ainda para esse autor (2013, p.91), o saber que interessa especificamente “à educação, é o que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo, mas para se alcançar tal resultado, é preciso tomar o saber objetivo produzido historicamente como ponto principal”. No texto, o autor reitera a importância da historização como elemento central para se compreender a questão da objetividade e universalidade, sem que seja relacionado com a neutralidade.

Opondo-se à Young (2014), Saviani (2013) argumenta que é possível negar a neutralidade e afirmar a objetividade do saber, até porque não existe saber desinteressado, embora, não é todo interesse que impede a objetividade. Portanto, objetividade não é sinônimo de neutralidade. Em suma, o conhecimento nunca é neutro, ou seja, desinteressado e imparcial, dessa forma, “esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente e não se negam reciprocamente. Ou seja: não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os interesses”. (SAVIANI, 2013, p.77)

Saviani (2013) ainda alega que o currículo seria, então, o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. Nessa perspectiva, considera-se como prioritário que na escola sejam trabalhados os conteúdos num processo educativo intencional e isso representa um trabalho com o conhecimento objetivo e universal. Desse modo, “é o conhecimento científico, bem como o artístico e filosófico, que deve ser considerado na organização do currículo juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 93).

O autor ainda coloca que o saber escolar é dominado pela elite burguesa e luta pela socialização e apropriação pela classe trabalhadora desses conhecimentos. Esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, colocando-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Um currículo nacional teria a capacidade de permitir a socialização e apropriação, para a classe trabalhadora, de conhecimentos, tradicionalmente acessíveis tão somente à burguesia. O currículo nacional adequado para a Pedagogia Histórico-crítica tem suas bases materialistas e no saber objetivo.

Saviani afirma que (2013, p.94)

não se preocupa com a tradição seletiva que estabelece quais são os conhecimentos que devem ser distribuídos. Tem como importância o saber universal, para ele o saber universal trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, principal e secundário, o fundamental e o acessório na ação de selecionar os conteúdos.

Ou seja, Saviani (2013) defende a socialização dos clássicos, tomando como clássico o conhecimento que extrapola o tempo, ou seja, a capacidade de permanência histórica e que ao mesmo tempo se torna referência. No campo do currículo e da proposta de um currículo nacional, o saber objetivo e o conhecimento poderoso apresentam semelhanças quando pensamos que a comunidade de especialistas assume uma perspectiva materialista-histórica. A função da escola, assim como para Young (2014, p.20), é a transmissão e assimilação do saber sistematizado e é partindo dessa premissa que Saviani (2013, p. 95) compreende currículo como “a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares.

Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando a função que lhe é própria.”

Dessa forma, para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado, como também as condições necessárias para viabilizar a transmissão e assimilação, portanto, é preciso dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio e dentro dessa perspectiva, como vimos até agora, oportunizar ao educando uma educação de qualidade e crítica, sendo uma possibilidade, conhecer e oportunizar que os conhecimentos sobre argumentação não fiquem apenas no gênero e na sua estrutura, como também na sua história, o que veremos no próximo capítulo.

3 ARGUMENTAÇÃO: APORTES TEÓRICOS

“Qualquer argumento filosófico que não tenha como preocupação principal abordar terapêuticamente o sofrimento humano é inútil.”

Epicuro

Vimos no capítulo anterior que argumentar é uma das competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçando a importância dessa competência que remonta à retórica na Antiguidade Clássica e permanece até os dias de hoje como estratégia de persuasão presente em diferentes tipos de linguagens (informal, oral, verbal, não-verbal, entre outros).

Diante disso, percebemos a necessidade de desenvolver, neste capítulo, três objetivos principais: apresentar um breve histórico sobre argumentação, expor o conceito de competência argumentativa, além de descrever a função tanto do aluno quanto do professor em relação à argumentação em sala de aula. Para tanto, buscaremos percorrer alguns estudos a fim de fundamentar esta pesquisa.

3.1 ARGUMENTAÇÃO: BREVE HISTÓRICO

Desde os tempos antigos, a argumentação tem sido um interesse em todas as áreas cuja arte de falar e escrever persuasivamente são praticadas. Hoje, o estudo da argumentação vem despertando cada vez mais interesse, seja pela grande influência que a mídia exerce na sociedade, ou mesmo porque nunca foi tão importante saber se comunicar.

De acordo com Sinnott-Armstrong Fogelin,

Os argumentos estão ao nosso redor. Eles nos bombardeiam constantemente em anúncios; dentro dos tribunais; em debates políticos, morais e religiosos; em cursos acadêmicos de matemática, ciência, história, literatura e filosofia; e em nossas vidas pessoais quando tomamos decisões sobre nossas carreiras, finanças e famílias. Estes cruciais aspectos de nossas vidas não podem ser totalmente compreendidos sem a compreensão dos argumentos.²⁰ (2010, p.01)

Qualquer tentativa de traçar o desenvolvimento histórico de teorias controversas inevitavelmente encontrará pelo menos quatro problemas na literatura especializada que ainda podemos chamar de "não resolvidos", a saber: periodização, conceituação, os indicadores

²⁰ NO ORIGINAL: *Arguments are all around us. They bombard us constantly in advertisements; in courtrooms; in political, moral, and religious debates; in academic courses on mathematics, science, history, literature, and philosophy; and in our personal lives when we make decisions about our careers, finances, and families. These crucial aspects of our lives cannot be understood fully without understanding arguments.*

explicativos mais adequados para expressar cada teoria e, por fim, (mas talvez o mais complexo de todos), o problema a resolver é que estamos falando de uma única "macroteoria" composta de várias contribuições ao longo da cultura ou de várias teorias.

É importante que se entendermos retórica e argumentação com o mesmo significado, teremos que confirmar que sua origem remonta ao século VIII a. C., segundo aparecimento em rapsódias mais antigas, como em *Ilíada*.

Por outro lado, se aceitarmos que retórica e argumentação são *corpus* de saber relacionados, mas diferentes, já podemos contar com pelo menos um marco fundador: a composição do manual do mestre Córax de Siracusa, que provavelmente ocorreu em torno do ano 450 a. C. (CARRILHO, 2002).

Para Breton e Gauthier (2000, p.09) haveria quatro períodos claramente diferenciados no desenvolvimento das teorias da argumentação: a. um período fundador, constituído pelas obras de Córax, a hegemonia didática dos sofistas chegando até Platão; b. um período de maturidade, que incluiria o apogeu aristotélico até o final da República Romana; c. um período de declínio, que iria desde o início do Império Romano até meados do século XX e, finalmente, d. um período de renascimento, inaugurado com a publicação da *Nova Retórica* de Perelman e Olbrecht-Tyteca e que perdura até hoje.

Essa cronologia, parece-nos - em geral- considerável, embora, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), tenha sido possível reconhecer dentro dela dois outros períodos, que eles chamam de declínio, e isso pode incluir tanto o desenvolvimento de argumentos apologéticos quanto seu resultado lógico: a homilética cristã e o apogeu da educação medieval, uma questão na qual retornaremos mais tarde. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), há seis períodos visíveis no desenvolvimento das ideias do argumento: o período básico, de Corax, que foi desenvolvido por estudiosos e basicamente com termos de técnicas persuasivas; um período de maturidade, centrado na obra de Aristóteles e a partir da distinção - nem sempre clara - entre "convencer" e "persuadir" estendida a Quintiliano (embora seja mais apropriado mencionar até a morte de Cícero); um período de declínio, caracterizado principalmente pelo progressivo distanciamento dos argumentos da retórica (CARRILHO, 2002); um período de renovação, representado pela noção de um legado contraditório dentro da apologética cristã; a emergência do debate acadêmico no meio acadêmico; e, por fim, o período de reinvenção, que se iniciou com Perelman (1996) e Toulmin (1958) e continua até hoje.

No entanto, é preciso destacar que entre o período de fundação e o período de reforma, ocorreu um fato muito importante: uma redução significativa no tamanho do campo de uso e no uso de ideias conflitantes, pois estas, a partir da ferramenta de uso cotidiano na vida pública

dos cidadãos e vinculada ao suporte da própria democracia pública, torna-se uma ferramenta de uso limitado aos setores sociais privados e cada vez mais vinculada à elite do conhecimento. Esse processo, que atinge a sua máxima expressão durante a escola, é utilizado exclusivamente na área do centro universitário, protegido pela sua autonomia conquistada desde 1215.

A questão da conceituação, por sua vez, parece mais uma questão definidora do que a própria conceituação. Com efeito, se hoje podemos distinguir entre retórica e argumentação, é porque, à medida que a argumentação perdeu relevância (no seu período de declínio), conseguiu instalar-se no novo contexto a prescritiva orientada para a estruturação e embelezamento do discurso, já amplamente desenvolvido nos "manuais patéticos" (focados em técnicas de mobilização/manipulação das paixões do público) da sofística. Originalmente era (ou parecia) o mesmo corpo de conhecimento, foi separado em duas: uma estilística, prontamente consumida pela ciência literária: a retórica; e uma argumentação, entendida como uma ciência da composição de argumentos que foi gradualmente relegada ao campo da lógica matemática. (CARRILHO, 2002)

A diferença que, embora desprovida de conhecimento real e de sua relação natural, hoje nos permite dizer que a essência da origem e o ímpeto das teorias da contradição é uma expressão ou estilo antigo, que antecede vários séculos, como mencionamos acima. Assim, e para os propósitos deste trabalho, entenderemos a retórica como o estudo de estilo e dos modos de falar, enquanto a argumentação, compreenderá o estudo dos processos de formação do argumento, visando persuadir ou convencer.

Persuadir e convencer apelam às emoções do auditório e ao seu intelecto, respectivamente, mas tradicionalmente tais distinções não eram claras. A questão das referências descritivas de diferentes textos cria, mais uma vez, um problema geral que a pragmalinguística precisa enfrentar sempre que olha para os campos de debate de formas diversas. Primeiro, porque a maior parte da pragmalinguística estuda debates a partir da tradição analítica do discurso e isso fez sua tentativa de analisar basicamente um corpus de texto composto de uma maneira, enquanto a contradição sugere o conflito de textos compostos para uma multidão que não pode ser alcançada sem a consideração teórica do conceito de interação, de modo que tais textos não tenham recebido a atenção que merecem dos analistas.

Existe a necessidade de encontrar índices descritivos mais adequados à natureza argumentativa e interativa dos textos que nos interessam; problema que, pela amplitude das considerações teóricas que se seguiram ou de acordo com os índices que a própria tradição clássica parece consagrar nos juízos que seus autores formulam sobre outros retóricos e que bem poderiam ser formulados da seguinte forma. (WALTON, 1996)

a) Respeito à ordem canônica de estruturação e desenvolvimento do discurso argumentativo. Fato que não se insiste muito na literatura clássica, porque se assume que é a própria existência desse tipo de discurso, enfatizando muito, porém, o maior ou menor domínio que os diferentes retóricos manifestam na construção de diferentes partes.

b) Estabelecimento e manutenção da questão do debate. Este é um aspecto considerado fundamental na construção do discurso até os dias atuais e que consiste, fundamentalmente, em enunciar claramente o que deve ser discutido: o objeto da discussão.

c) Legalidade e oportunidade dos argumentos utilizados. Trata-se de um índice intimamente ligado ao anterior e abrange dois aspectos fundamentais: primeiro, evitar recursos argumentativos “enganadores” que seriam ilegais, porque desviam o debate da questão originalmente levantada e, em segundo lugar, abrange também a “relevância” dos argumentos utilizados, relevância medida pela sua adequação aos propósitos da discussão, bem como ao tipo de público.

d) Clareza e pureza de estilo. Embora muito relevante nas avaliações que a tradição clássica faz de seus retóricos e discursos, hoje é menos considerado devido, provavelmente, ao fato de supor as raízes do discurso no contexto de uma determinada língua, no caso o grego clássico. É provável que a primeira e principal contribuição desse período para o desenvolvimento das teorias argumentativas se situe na introdução da ideia de ordem ou estrutura do discurso argumentativo, ideia presidida pela convicção de que um discurso ordenado pode melhor atingir os propósitos da argumentação, a saber: persuasão e/ou convicção da audiência quanto à questão defendida.

e) O estabelecimento da Dialética como um procedimento que se dá no âmbito do diálogo, mas em um nível mais alto de especificação, pois o procedimento incide sobre o aspecto fundamentado ou razoável do diálogo em questão, ou seja, em seu conteúdo.

f) A legitimação do Paradoxo como possibilidade contra-argumentativa. O paradoxo é, no sentido da *Royal Academy*, uma "figura de pensamento que consiste em usar expressões ou frases que envolvem contradição" e também: "uma ideia estranha ou contrária à opinião ou sentimento comum das pessoas"; ou seja, seu traço mais característico é a contradição e, portanto, supõe o surgimento (no contexto argumentativo) de uma possibilidade imprevista e que, no entanto, adequadamente argumentada, pode se tornar uma forma válida de resolução de um problema. Em relação a isso, Platão indica que a virtude do paradoxo consiste em evidenciar a autonomia, chocante ao 'senso comum', das funções linguísticas em relação à realidade.

g) O estabelecimento da Probabilidade como forma de argumento. Breton e Gauthier (2000) concordam em atribuir a Córax a autoria de *General Probability* como forma de enredo

válida. O contexto é o de Siracusa após o governo dos Tiranos em que se tornou costume que as disputas fossem resolvidas por meio de discussão pública perante um grupo de juízes. A diferença é que agora não é uma disputa pela posse da terra, mas sim, uma ação que o próprio Mestre Córax move contra seu discípulo mais querido, Tísias, exigindo que ele pague a quantia pelos ensinamentos recebidos.

Até agora, a condição que parece existir que vincula a oposição a um determinado tipo de governo (democracia) e seu uso cria um espaço histórico de mais de mil anos em que, no entanto, é senso comum pensar que o tipo de desenvolvimento ainda não foi investigado. Quanto à questão da composição dos pensamentos, é possível aceitar que, embora tenha sido difundida nos primórdios da antiguidade, a distinção entre falar e argumentar (como campos de conhecimento separados e complementares) já é correta na própria cultura antiga e que, portanto, sua reintegração não pode ser buscada na continuidade dessa cultura.

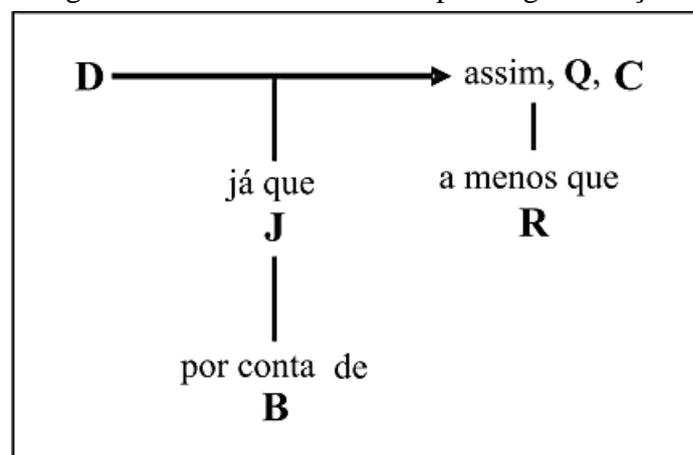
A questão dos indicadores explicativos do texto do debate, e ainda que inclua o trabalho pendente de estudos pragmatolinguístico, dada pela tradição antiga, mesmo que estes possam ser enriquecidos por sua integração com as modernas teorias de interação, como as de Perelman e Olbrechts-Tyteca na obra *Tratado da Argumentação: a nova retórica* (1958), revelam esquemas no discurso que servem para persuadir e/ou convencer (mesmo que não seja de forma direta) seu público. Esses autores despertaram a curiosidade sobre a natureza do conflito entre a linguagem natural e a falta de propostas de um modelo adequado para seu controle. Suas ideias deram origem a estudos que se distinguiram como lógica, oratória e dialética dentro dos conceitos da teoria da argumentação.

Também em 1958, foi lançado o livro *The uses of arguments*, de Stephen Toulmin, Já a partir do terceiro capítulo de seu livro, sua proposta está sob o nome: “O *layout* dos argumentos”, no qual o interesse da proposta foi examinar como o raciocínio ocorre em um determinado contexto analítico. Assim, esse livro centra-se no processo jurídico e na sua prática, analisa o peso das leis na resolução dos casos e as condições de uso do poder e o princípio, duas palavras importantes para alcançar uma representação irrefutável do método de argumentação.

A proposta foi estabelecida pelo autor montando um modelo com seis entradas que, de acordo com Meyer (1992), supera a lógica aristotélica que se concentrava prioritariamente na premissa maior, premissa menor e conclusão. O modelo que fundamenta seu método para fazer e analisar os argumentos, apresenta a seguintes entradas: 1). Apoio: define os conteúdos que fundamentam as garantias e que vêm de pesquisas, livros, códigos, pressupostos sociais que permitem uma garantia; 2). Garantia: é o princípio geral, a norma tácita, a suposição ou

afirmação geral que seja de natureza formal e que permita a transição dos dados para as conclusões; 3) Dados: compõem o corpo empírico de ordem factual que permite fundamentar o surgimento da reivindicação ou conclusão; 4) Conclusão: expressa um posicionamento sobre determinada questão; 5) Qualificador modal: é uma construção linguística que sustenta a mudança da força pragmática para estabelecer uma reclamação e qualificar a conclusão; 6) Refutação: essas são as exceções que podem enfraquecer o estabelecimento de garantias, fazem parte das informações contidas na função de apoiar e podem prejudicar a força conclusiva da conclusão.

Figura 10- Padrão de Toulmin para argumentação



Fonte: modelo de argumentação de Toulmin (2006, p.150)

De acordo com o autor, o argumento é formado pela Conclusão (C), sendo ela a composição final do que se pretende indicar quando inicia o processo; pelo Dado (D) que expõe a hipótese e relaciona os fatos à conclusão; além do Qualificador modal (Q) que caracteriza a conclusão; além da Refutação (R apresenta as circunstâncias que não se serão aceitas como argumentação). O modelo é perfeitamente aplicável no ensino e na prática do aprimoramento da competência argumentativa devido à sua gestão progressiva dessas categorias, o que qualifica um argumento e o torna mais convincente.

Já Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) introduziram a rejeição do racionalismo nas questões relacionadas aos valores, defendidas pela filosofia do positivismo lógico e criaram as bases de uma lógica interdisciplinar, reunindo diversas contribuições dos estudos da psicologia experimental do auditório e da sociologia do conhecimento. A base de suas propostas encontra-se nos seguintes princípios da dialética, que, segundo Perelman (1997), encontram-se na filosofia regressiva o mesmo princípio da dialética de Gonseth: 1) Princípio da integridade: o conhecimento é totalmente interdependente; 2) Princípio do dualismo: não há dicotomia entre métodos racionais e empíricos; ambos devem ser reconciliados; 3) Princípio da revisão:

qualquer afirmação ou princípio estará sujeito a novos argumentos, que podem anulá-lo, enfraquecê-lo ou fortalecê-lo; 4) Princípio da responsabilidade: a personalidade do pesquisador estará comprometida com suas afirmações e teorias, de modo que as justificativas serão racionais e sujeitas a alterações. Naturalmente, o objeto dessa teoria é o estudo das técnicas discursivas que podem ser capazes de estimular ou aumentar a adesão da pessoa aos julgamentos apresentados por sua aceitação.

Desde os desenvolvimentos conceituais desses precursores, a atenção intensificou-se sobre o tema da argumentação e seu caráter a serviço da aprendizagem significativa e autônoma, uma preocupação internacional que tem incentivado um movimento a favor de reformas nos sistemas educacionais, buscando novas maneiras de estruturar currículos para compreender os processos de ensino e aprendizagem. No próximo tópico será apresentada uma revisão sobre a competência argumentativa.

3.2 A COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA

A capacidade de argumentação é considerada uma competência importante que procura desenvolver o senso crítico no mundo da educação para que o educando tenha o envolvimento social agregado a todo processo de aprendizagem e ensino de modo que possa ampliar a noção de racionalidade.

O desenvolvimento e promoção de discussões apontam para uma sala de aula mais humana que melhora a atitude colaborativa dos alunos, orienta-os para um ensino e avaliação significativos assim como um novo tipo de relacionamento, estabelecido para facilitar o desenvolvimento intelectual, ampliando sua capacidade de reflexão e de construção do conhecimento.

De fato, a competência argumentativa é complexa e faz parte dos processos superiores de pensamento, porém, não significa apenas apresentar uma posição ou uma determinada opinião, como também saber defendê-la, discordando respeitosa e adequadamente das opiniões expressas por outras pessoas, analisando as informações obtidas por critérios flexíveis e sustentáveis e poder julgá-las, posicionando-se de forma motivada diante das diferenças. Por isso, é necessário identificar diferentes formas e arestas envolvidas nos conflitos, encontrar e propor formas alternativas de interpretação e, quando necessário, mudar a própria opinião ou ajudar a mudar a opinião dos outros. Saber argumentar é importante para uma adequada socialização interpessoal e, portanto, deve ser uma meta didática considerável no campo da educação. Novaes et al. (2021, p.05) explicam que a

a argumentação é compreendida como uma ação processual de interação social, onde o orador, organiza ideias, exibe-as e as defende, através de estratégias argumentativas, da apresentação de uma tese a ser defendida com o uso de argumentos convincentes e persuasivos diante de um auditório a quem se destinará a argumentação, a quem se pretende convencer e persuadir.

De fato, ao conseguir estabelecer um contato com o seu interlocutor, o falante precisa estar ciente de que, além de defender sua tese, provavelmente, terá que contra-argumentar levando em consideração o conhecimento que tem do seu receptor, visto que isso pode definir quais estratégias argumentativas serão usadas.

Não há dúvidas de que as dificuldades apresentadas pelos estudantes nas avaliações feitas pelo Saeb, na qual alunos de 5º a 9º ano realizam provas de Matemática e de Língua Portuguesa a cada dois anos retrata uma falha em nosso sistema educacional, por isso, vamos focar no resultado que retrata o nível de proficiência em Língua Portuguesa para fundamentar a necessidade de um trabalho diferenciado já no 5º ano, nessa disciplina. O resultado apresentado em Língua Portuguesa, no 5º ano, em 2019 foi:

Figura 11-Resultado do SAEB em Língua Portuguesa no 5º ano

GRÁFICO 27- DISTRIBUIÇÃO PORCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEIS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA NO SAEB EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – BRASIL –2019



Fonte: Elaborado por Daeb/Inep.

O Gráfico 27 apresenta as porcentagens dos níveis de proficiência obtidos no Saeb em 2019, no 5º ano do ensino fundamental, para a área de Língua Portuguesa. Nele, lê-se que os níveis 4 e 5 da escala de proficiência concentram um maior percentual de alunos (17,84 % e 17,32 %, respectivamente), seguidos do nível 3 (15,39 %) e do nível 6 (13,59 %). Lê-se, também, que os três primeiros níveis de proficiência concentram o total de 23,52% dos estudantes, enquanto os níveis 7, 8 e 9, um total de 12,32% dos estudantes. Ou seja, pode-se dizer que mais de 50% dos estudantes não alcançaram o nível 5 na escala de proficiência em Língua Portuguesa no Saeb 2019. Lê-se, também, que os três primeiros níveis de proficiência concentram o total de 23,52% dos estudantes, enquanto os níveis 7, 8 e 9, um total de 12,32% dos estudantes. Ou seja, pode-se dizer que mais de 50% dos estudantes não alcançaram o nível 5 na escala de proficiência em Língua Portuguesa no Saeb 2019 (...) De forma geral, no Brasil como um todo, estão acima do nível 5 na escala de proficiência, em Língua Portuguesa, no

5º ano do ensino fundamental, somente 25,91 % dos estudantes assim divididos entre os níveis 6 (13,59%), 7 (7,79 %), 8 (3,87 %) e 9 (0,66%). (SAEB, 2019, p.103)

Levando-se em conta os dados apresentados pelo Saeb na explicação do Gráfico 27 (Figura 10) referentes ao 5º ano, 50% dos alunos brasileiros não alcançaram o nível 5 da escala, ou seja, no geral, somente 25,91% dos estudantes são proficientes em Língua Portuguesa. Ademais, quando consideramos que ser proficiente no uso da língua significa criar enunciados oportunos ao gênero do discurso, ao interlocutor, com fim comunicativo e ao contexto de produção sem levar em consideração as ações discursivas que desencadeiam o pensamento reflexivo, estamos limitando nosso aluno a torna-se mero espectador de sua aprendizagem.

Já na avaliação de Língua Portuguesa no 9º ano em 2017 e 2019, os resultados foram:

Figura 12-Comparativo do nível de proficiência no SAEB em Língua Portuguesa

GRÁFICO 56- COMPARATIVO ENTRE A DISTRIBUIÇÃO PORCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEIS DA ESCALA DE PROFICIÊNCIA NO SABEB EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL- BRASIL-2017 E 2019



Fonte: Elaborado por Daeb/Inep.

O Gráfico 56 apresenta uma comparação entre os percentuais de estudantes distribuídos nos níveis de proficiência do Saeb nas avaliações de 2017 e 2019, no 9º ano do ensino fundamental, para a área de Língua Portuguesa. Observa-se que houve um aumento, de 2017 para 2019, nos percentuais de estudantes nos níveis de proficiência 5 e 6 (respectivamente, um aumento de 1,1% e 1,34%), e um aumento não significativo no nível 8 (de 0,1%). Nos demais níveis, os percentuais de 2019 apresentaram-se ligeiramente mais baixos que em 2017, com uma pequena variação de menos de um ponto. Os intervalos que definem cada nível e a descrição das habilidades desenvolvidas encontram-se no Quadro 9. A proficiência média nacional (260,1 pontos) em Língua Portuguesa no 9º ano encontra-se no intervalo referente ao nível 3 dessa escala de proficiência. Abaixo desse nível, encontram-se 40,81% dos estudantes, o que indica um menor desempenho em termos das habilidades avaliadas no teste. Desse nível até o nível 8, encontram-se 59,19%, caracterizando maior desempenho. No nível 3 da escala de proficiência de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, no qual se encontra a proficiência média nacional, os estudantes são capazes de localizar informações explícitas em textos, identificar os elementos da narrativa, reconhecer a finalidade dos gêneros textuais, reconhecer a relação entre os pronomes e seus referentes e as relações de causa e consequência, interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre os elementos verbais e os não verbais em textos, comparar textos de gêneros diferentes que abordam o mesmo tema, inferir tema e ideia principal, inferir o sentido de palavra ou expressão em diferentes textos. (SAEB, 2019, p.152)

Fica evidente na explicação do Gráfico 56 (Figura 11) que os estudantes que realizaram a avaliação do Saeb, mesmo com todo o conhecimento descrito pelos avaliadores, ainda, em 2019, obtiveram um pequeno aumento nos índices, sendo em alguns níveis, inclusive, inferior.

Assim, o quanto antes for iniciado um trabalho que coloque os alunos em contato com situações argumentativas, antes poderão desenvolver um discurso oral argumentativo, assim como conhecendo particularidades da escrita argumentativa. Pelo gráfico acima é possível notar que a média dos alunos de 9º é capaz de “identificar os elementos da narrativa” (SAEB, 2019, p.152) assim como reconhecer relações sintáticas e semânticas, assim como comparar “textos de gêneros diferentes que abordam o mesmo tema, inferir tema e ideia principal, inferir o sentido de palavra ou expressão” (SAEB, 2019, p.152), porém, pelo resultado do gráfico em relação ao resultado do gráfico 27 da figura 11, há pouca evolução para 4 anos de estudo de Língua Portuguesa.

Ler e interpretar textos, assim como diferenciar opiniões formadas em textos narrativos e argumentativos são fundamentais para que o aluno possa tornar-se mais crítico, sabendo distinguir um fato de um argumento, além de saber posicionar-se frente a eles.

Para isso, são apresentados os seguintes Descritores, segundo a Matriz Referencial de Língua Portuguesa: D1 – Localizar informações explícitas em um texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto; D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse respeito.

Cada um desses descritores está intimamente ligado à ideia de que, para chegar a um processo desenvolvido de argumentação, é preciso trabalhar, paralelamente ao desenvolvimento dos descritores acima mencionados, a metacognição, ou seja, o pensamento crítico.

Cabe ressaltar que muitos alunos apresentam dificuldades de compreensão leitora que, de alguma forma, condiciona a capacidade de produzir textos. Essas dificuldades podem bloquear ou condicionar momentos importantes da vida de um aluno. De qualquer forma, um dos fatores-chave que devem ser levados em conta ao lidar com esse problema é a importância de ler e praticar a argumentação, a fim de melhorar as habilidades comunicativas sendo ele capaz de sustentar uma ideia, de abordar um tópico em uma discussão a partir de diferentes perspectivas levando em consideração as principais dimensões da prática argumentativa (metacognitiva, epistemológica e social) (CROWELL; KUHN, 2014).

No método que apresenta constantemente situações argumentativas, levando em consideração a comunicação necessária a ser estabelecida entre professores, alunos e

comunidade, além disso, é importante que os alunos desenvolvam suas habilidades de comunicação bem como sua disposição de argumentar.

De acordo com Marques (2010), a capacidade de argumentar atua como uma capacidade intelectual de ordem superior sendo considerado um processo particular de pensamento extremamente difícil de ensinar e altamente envolvido em alcançar o sucesso na participação social. Para conceber e executar algum programa pedagógico orientado para o desenvolvimento da argumentação é necessário, em primeira instância, diagnosticar o nível alcançado no desenvolvimento de argumentação nos alunos e planejar os métodos mais adequados para o desenvolvimento de habilidades que aprimorem a competência argumentativa.

Infelizmente não são muitos os estudos que vêm sendo realizados nesta área do conhecimento. A literatura revisada sobre desenvolvimento da argumentação não é clara sobre a padronização, a evolução e os resultados esperados dessas capacidades em cada nível educacional pelos alunos. Até pouco tempo, acreditava-se que apenas os adultos faziam uso deste tipo de discurso e que crianças estavam apenas em um estágio imaginário, incapazes de “pensar sobre o mundo” e “pensar sobre as próprias concepções a respeito do mundo” possibilitando, assim, o desenvolvimento do pensamento reflexivo (LEITÃO, 2007).

Assim, seria bom que os professores ao tomarem conhecimento do potencial argumentativo que seu aluno tem, ao observá-lo em seu dia a dia na sala de aula, fossem percebendo a necessidade de estudar mais sobre como desenvolver a competência argumentativa, aperfeiçoando suas habilidades para que fosse possível obter sucesso no desempenho da competência.

3.3 HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS VISANDO A COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA

No campo escolar, especialmente no 5º ano do Ensino Fundamental, deve-se considerar como tarefa prioritária a incorporação dos alunos como parte de uma comunidade discursiva na qual são compartilhados interesses em uma área, conhecimentos específicos, ideologias diversas, bem como uma forma de comunicar o conhecimento por meio do discurso.

Para alcançar essa incorporação, é essencial o desenvolvimento da competência discursiva escrita. O domínio desta competência poderá ser alcançado se for promovido, do ponto de vista pedagógico, o ensino da leitura e composição escrita dos tipos de discurso (literário, científico, argumentativo, informativo, entre outros) que as sociedades letradas têm elaborado para comunicar suas intenções.

Esses textos têm características próprias que os alunos devem compreender e aprender para seu desempenho acadêmico, para sua participação ativa na sociedade do conhecimento e para sua atuação como cidadãos sensíveis aos valores democráticos de justiça e equidade. Portanto, no currículo da formação escolar, em cada disciplina, deve-se dar ênfase à realização de projetos que exijam a interpretação e produção de textos reais de diversos gêneros, especialmente textos expositivos e argumentativos, no qual os participantes são expostos a diversas necessidades de comunicação. É necessário que os alunos vivenciem as dificuldades inerentes ao processo de composição, participem de situações em que seja pertinente a escolha de determinado gênero, determinado registro e determinado formato, a fim de produzirem enunciados adequados e eficazes em relação às finalidades e aos destinatários.

A leitura e a escrita argumentativa são habilidades importantes para a comunicação efetiva e crítica. Na leitura argumentativa, é importante identificar as ideias principais e os argumentos presentes no texto, além de avaliar a validade e a força desses argumentos. Já na escrita argumentativa, é preciso construir e defender um ponto de vista utilizando evidências e raciocínio lógico.

Para melhorar a leitura e a escrita argumentativa, é necessário desenvolver habilidades como análise crítica, identificação de falácias e estratégias de persuasão. Além disso, é importante praticar a produção de textos com diferentes objetivos, como persuadir, informar ou entreter, e em diferentes gêneros textuais, como artigos de opinião, cartas argumentativas e resenhas críticas.

Leitão (2011) afirma que o processo de construção do conhecimento argumentativo perpassa por diversas áreas, sendo “a argumentação um recurso privilegiado em situações de ensino-aprendizagem” (p.15). Além disso, a autora considera que “um longo caminho de desenvolvimento há de ser percorrido até que o façam com níveis de articulação e qualidade que caracterizam um pensamento crítico-reflexivo sobre a realidade.” (KUHN & UDELL, 2003; 2007 APUD LEITÃO, 2011). Esse caminho que as autoras mencionam, precisa ser desenvolvido e traçado na escola. Porém, se ele for “trilhado” apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, o aluno não terá desenvolvido habilidades necessárias para legitimar a competência argumentativa. Assim, é papel da escola, segundo Leitão (2011, p. 31), criar oportunidades para que aconteça a argumentação e ela se instale, a partir de ações pragmáticas, desde os anos iniciais. Leitão apresenta três ações, que, segundo ela, “efetivamente constroem argumentação em sala de aula.” (2011, p.31)

Figura 13- Ações que constroem argumentação em sala de aula



Fonte: Elaborado pela própria autora com base nas informações de Leitão (2011).

Além dessas ações, Leitão (2011, p. 32) ainda lista seis tópicos que o professor pode fazer frente a um tema: 1. Desafio a que os alunos formulem pontos de vista; 2. pedido de justificção para pontos de vista; 3. colocação do aluno na posição de oponente; 4. apresentação da argumentação como método de negociação/resolução de diferenças opiniões; estímulo ao aluno para que (re) examine seus próprios pontos de vista à luz de contra-argumentos; 5. estímulo a que o aluno responda a contra-argumentos e 6. definição de metas para o trabalho de sala de aula que exigem argumentação (chegar a um consenso ou a solução de compromisso, tomar decisões, etc.). A autora ainda afirma que “cada uma delas pode ser vista como um ‘convite à argumentação’”, ou seja, a argumentação estabelece uma linha direta com a reflexão e elaboração do pensamento crítico.

Assumir uma postura argumentativa com alunos de 5º ano é uma forma de ensinar estratégias de aprendizagem, além de ensinar o aluno a posicionar-se. Na tarefa de assimilação e transformação do conhecimento, é preciso destacar a leitura e a escrita argumentativa como fator determinante na aprendizagem significativa do aluno.

Entre os tipos de textos aos quais se deve dedicar especial atenção na sala de aula, com 5º ano, por exemplo, estão os de natureza argumentativa, como textos de opinião, palestras, textos históricos (como o estudo da Revolução Farroupilha²¹ e suas particularidades), ou seja, qualquer assunto pode desencadear uma situação argumentativa, desde que preparada com antecedência ou que faça parte da metodologia do professor, além de sua perspicácia para aproveitar o momento em que uma oportunidade “argumentativa” surgir.

²¹ Assunto abordado no 5º ano do Ensino Fundamental segundo Referencial Curricular Gaúcho.

Tendo em vista que é dever da escola potenciar as competências discursivas com os alunos, sobretudo as de composição escrita argumentativa e, dado que a preparação de uma escrita argumentativa de qualidade exige, dos alunos, um longo percurso de aprendizagem com vários momentos de reflexão e sistematização, especificamente, podemos, nesta etapa da pesquisa, nos perguntar: quais são as situações didáticas mais adequadas que permitem aos professores orientar e dar suporte aos alunos para favorecer o desenvolvimento de habilidades de composição argumentativa escrita? Como favorecer nos alunos as operações cognitivas típicas da argumentação? Para responder a essas perguntas, definimos experiência com base em várias situações.

A experiência didática voltada ao desenvolvimento de habilidades argumentativa dos alunos baseia-se em várias situações, baseadas em concepções de linguagem como construção sociocultural. Situações que, por sua vez, se materializam em estratégias específicas de organização e participação de alunos e professores no desenvolvimento de feitos de aprendizagem planejadas para promover a leitura e a produção de textos. A seguir veremos quais são as premissas e como cada princípio se reflete em estratégias específicas:

(1) O objetivo da educação é a formação de indivíduos autônomos e reflexivos, concebidos como pessoas que pensam e agem criticamente, por si mesmas, nos campos moral, social e intelectual. Potencializar sua competência comunicativa e argumentativa supõe uma forma de pensar que implica criatividade, indagação e pensamento crítico. Gerar a autoconstrução de sujeitos reflexivos, críticos e autônomos implica realizar um trabalho cooperativo que permita alcançar objetivos comuns: estimular o diálogo; regular e ajudar uns aos outros; identificar e verbalizar problemas de composição para resolvê-los; promover a atividade metalinguística; aumentar o respeito e a tolerância entre todos para alcançar formas de troca de conhecimento. (BECERRA, 2000, p. 87)

(2) O aluno é considerado o centro da experiência formativa e, portanto, deve ter uma participação muito ativa no processo de aprendizagem. Tal processo de aprendizagem é entendido como um processo de construção pessoal e social, graças à interação que se estabelece com o que constitui o objeto de conhecimento e com os pontos de vista de outros, seus pares, com quem interage socialmente. Esses pontos de vista são articulados com os seus, favorecendo a construção e reconstrução do conhecimento.

Do ponto de vista estratégico, as situações de aprendizagem em sala de aula para desenvolver experiências de compreensão de situações argumentativas são planejadas, desenvolvidas e avaliadas levando-se em consideração as concepções dos participantes em relação a: o que é aprender, como é aprender a compor textos argumentativos, o que se aprende

para argumentar e como se sabe que foi aprendido (avaliação). As situações de avaliação da aprendizagem são também momentos preciosos. Isso significa que o professor tornará os momentos de compreensão e produção de textos argumentativos escritos como possibilidades de reflexão sobre o assunto do conhecimento e sobre a sua composição em relação aos conteúdos linguístico-discursivos específicos, referindo-se às particularidades do gênero argumentativo que está sendo desenvolvido e que precisa ser aprendido: a estrutura textual ou superestrutura do texto, a construção da macroestrutura do texto; as estratégias discursivas de argumentação, os recursos linguísticos mais adequados para esse tipo de discurso, por exemplo, conectores argumentativos e marcas de modalização. Os textos podem ser lidos pelo professor e pelos colegas e devolvidos aos autores com anotações que lhes permitem gerar a sua reflexão. Dessa forma, a avaliação torna-se uma instância de reflexão metalinguística e autorregulação da aprendizagem pelos alunos. Porém, no 5º ano essa proposta ainda não convém ser trabalhada, mas também não precisa ser “escondido” caso seja necessário abordar, o que sugerimos é que seja sem nomenclaturas. (BECERRA, 2000, p. 88)

(3) A linguagem escrita, concebida em sua função epistêmica como criação de conhecimento e reelaboração do pensamento, é elaborada em contínua transação com seus pares e com os textos. Este, na sua leitura e produção, constitui um meio de reestruturar o pensamento e não apenas um meio de se comunicar com os outros ou consigo mesmo, para aprender e informar. (BECERRA, 2000, p. 88)

Levar em conta a função epistêmica da linguagem escrita implica experiências permanentes do uso da leitura e da escrita individual e coletivamente para: a) transformar ou ampliar as concepções sobre o conhecimento de que trata o texto ou construir novas concepções; b) ampliar o conhecimento sobre o próprio texto escrito, a natureza e estrutura das ordens discursivas, especialmente a argumentativa, e as estratégias e conhecimentos para sua construção; c) enriquecer o conhecimento do texto argumentativo escrito nas suas diferentes funções: comunicar, informar e ser informado, persuadir, convencer ou influenciar, atendendo também ao desenvolvimento da expressão oral.

3.3.1 O aperfeiçoamento de habilidades referentes à competência argumentativa

Embora seja enfatizado que a argumentação é uma competência discursiva importante, especialmente no século XXI, ainda é necessário muito estudo para entender e desenvolver técnicas sobre como os alunos desenvolvem essa competência e, portanto, como é possível ensiná-los ou estimulá-los a ampliá-las. No entanto, com o desenvolvimento de habilidades

relacionadas à competência argumentativa, está emergindo como uma questão crítica no campo teórico e prático sobre o assunto. Para desenvolver mais propostas sobre esse tema, convém instigar o debate sobre o uso de habilidades de negociação que deve ser sustentado, considerando e distinguindo pelo menos três dimensões importantes: a estrutura do argumento, o aspecto produtivo mais amplo e o contexto social.

No que tange à estrutura argumentativa, o progresso dessa fase pode ser visto de uma estrutura justificadora para uma estrutura que já possui um desenvolvimento dialético que sustenta a capacidade de manutenção de ideias, esclarecimento e correção de posições ou bases opostas, tornando as crianças mais propensas a discussões pontuadas em argumentos plausíveis.

Além disso, as crianças poderão argumentar com mais propriedade, concentrando-se nas habilidades plenas e sendo capazes de identificar a estrutura do conflito ainda em idade bem precoce. No entanto, em relação ao poder de produção, percebe-se que elas são mais capazes de gerar suas próprias razões para manter suas ideias. Nesse sentido, alunos de 5º ano podem dar, durante a discussão, motivos adicionais que sustentem suas próprias opiniões, o que pode contribuir para diminuir a qualidade dos argumentos de seus adversários. Além disso, há crianças que não entendem um contra-argumento e isso justifica-se porque seria acompanhado por um desenvolvimento progressivo e gradual das habilidades de compreensão o que envolve o entendimento das fraquezas de um argumento e, com isso, acabam concluindo que elas ambos os sexos demonstram dificuldades em identificar fragilidades dos argumentos contrários. Logo, é na idade escolar que a possibilidade de compreender a fragilidade de um argumento oposto vai aparecendo. Glassner e Schwarz (2005) afirmam que a hipótese é que as competências abrangentes são aquelas que apoiam o desenvolvimento da capacidade produtiva.

Por fim, no que diz respeito à dimensão social, é essencial distinguir adequadamente a importância do contexto no qual as habilidades são exercitadas. A produção é compartilhada com maior responsabilidade em contextos interpessoais, onde o aluno demonstra habilidade cognitiva, sendo essa a base para que os alunos desenvolvam a competência argumentativa. Dessa forma, é no diálogo que se produzem recursos argumentativos com maior qualidade, iniciando a discussão de acordo com papéis alternativos, que contribuem para o desenvolvimento de habilidades diversas, por meio de sucessivos argumentos e contra-argumentos em virtude da qualidade de cada um deles.

Em uma perspectiva contrária, na construção individual de um texto escrito com coerência, a informação deve ser estruturada a partir de uma reflexão feita pela pessoa internamente, para a qual deve gerar e coordenar por si mesmo as afirmações e contra-argumentos que apoia e se opõe à afirmação que se pretende expor. O indivíduo apresenta

melhor desempenho quando ele pode argumentar com os outros, independentemente da idade. Assim, a experiência de exercer contra-argumentação e a “internalização” da estrutura característica das práticas argumentativas é muito importante. É exigida a capacidade de descentralização, o que implica reunir as perspectivas próprias e dos outros.

Como síntese dessas contribuições, as evidências indicam que não é somente na idade adulta que o ser humano é capaz de argumentar com qualidade. A possibilidade de elaborar contra-argumentos, identificar suas próprias fraquezas, reconhecer e elaborar contra-argumentos e responder a eles, são ganhos que ocorrem em vários estágios do desenvolvimento e atingem um patamar elevado na presença de uma situação social que favoreça o desenvolvimento argumentativo.

Para compreender o desenvolvimento da argumentação com a finalidade de aproveitá-la do ponto de vista pedagógico é necessário, primeiramente, identificar o grau em que as habilidades que se referem à competência argumentativa são desenvolvidas de acordo com as três dimensões já descritas anteriormente. A partir da capacidade argumentativa é que as crianças vão desenvolvendo as possibilidades de identificar fragilidades e pontos fortes nos adversários e em suas próprias posturas (MARTINS; SANTOS, 2017).

No que diz respeito ao desenvolvimento da argumentação escrita, embora existam elementos que diferenciem as habilidades argumentativas escritas das orais, percebe-se que ambos os padrões de construção do argumento correm em momentos semelhantes em seu desenvolvimento. Alguns autores sugerem que a argumentação escrita mostra um desenvolvimento que vai de níveis pré-argumentativos (ou seja, não há fundamento para sustentar a posição), para um nível argumentativo mínimo onde a posição é sustentada por pelo menos uma razão até seu desenvolvimento argumentativo máximo, já mais elaborado por múltiplos elementos que se articulam como suporte ou motivos para demonstrar as posições (KUHN, 1993).

Para compreender as dificuldades envolvidas na argumentação escrita, parece ser relevante o nível de autonomia exigido, a que se somam as dificuldades de dominar a linguagem escrita durante o curso pelos diferentes níveis de ensino e, em particular, a aquisição tardia de elementos para o exercício da contra-argumentação. O debate muitas vezes pode ser visto por meio de fatores contextuais, como a qualidade controversa do assunto em discussão, a familiaridade ou conhecimento prévio do público, o objetivo do discurso, as características das instruções, o conhecimento, as crenças e o comprometimento do assunto, a relação de equilíbrio, entre outros fatores e variáveis que devem ser considerados.

De qualquer forma, para Kuhn (1993), fica claro que os professores precisam ter em mente que o processo de desenvolvimento de habilidades será progressivo. Esse processo visa aperfeiçoar o pensamento e o raciocínio, além de contrastar hipóteses e julgamentos emitidos com seus pares e professores, à medida que é objeto de formação durante a construção e regulação da etapa de formação e apropriação do conhecimento e, só assim, a competência da argumentação estará sendo bem trabalhada. (KUHN, 1993).

Outra maneira de trabalhar a argumentação é incentivar o debate em sala de aula, o que contribui para uma melhor aprendizagem dos alunos além de ser uma boa estratégia para que não se limite ao discurso bem intencionado contido nos documentos oficiais das instituições de ensino, propiciando à criança elaborar seu próprio ponto de vista, partindo de uma perspectiva.

Com base no que já foi explanado, entendemos, então, que a competência argumentativa é a capacidade de raciocínio que permite explicar e compreender a ordem das partes de um processo, bem como a relação entre essas partes para chegar a uma conclusão. Ao argumentar, uma explicação é apresentada sobre o porquê das coisas, justificando por meio de razões, meios para alcançar seus próprios objetivos, desenvolvendo, assim, cada vez mais o pensamento reflexivo-crítico (LEITÃO, 2007), assunto este que abordaremos a seguir.

3.4 A ARGUMENTAÇÃO E O APRIMORAMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO-CRÍTICO

A argumentação é considerada uma prática de negociação cuja função comunicativa está focada em conversar com o destinatário para alcançar sua adesão à ideia proposta e é composta por um conjunto de razões relacionadas aos problemas nos quais uma pessoa avalia ideias, crenças e opiniões. Dessa forma, o argumento permite mostrar a expressão da opinião de cada pessoa, assim como o que irá sustentar a sua posição utilizando argumentos (a favor ou contra) com diferentes raciocínios. Para isso, é preciso saber argumentar e, assim, poder integrar-se às práticas educativas estabelecidas pela BNCC, estabelecendo ligações com a realidade na qual o educando está inserido.

Como vimos no capítulo anterior deste trabalho, a argumentação é uma das competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica.

Considerando o significado da expressão “pensamento reflexivo”, no qual Leitão (2007, p.454-455) afirma ser um

processo auto-regulador do pensamento, processo este que se constitui quando um indivíduo toma suas próprias concepções sobre fenômenos do mundo (conhecimento) como objeto de pensamento e considera as bases em que estas se apoiam e os limites que as restringem. O pensamento reflexivo, assim definido, caracteriza-se, portanto, como um processo da natureza eminentemente metacognitiva.

Uma vez que o aluno seja instigado nessa linha de pensamento na qual ele faça correlações entre situações vivenciadas por ele com outras que já observou acontecerem, teremos crianças que estarão fazendo uso, como afirma Leitão, da sua natureza metacognitiva.

O que vemos acontecer em resultados de provas, como o apresentado no subcapítulo anterior, são alunos em nível médio de proficiência, além de estarem, muitas vezes, em atraso escolar, sendo um dos motivos a forma sistemática da memorização e transferência do conhecimento, no qual o professor não propicia ao aluno a oportunidade de questionar ou mesmo de não aceitar o que está sendo proposto por ele. Portanto, é colocado no contexto escolar um aprendizado artificial, de mera repetição, o que acaba prejudicando o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico.

Embora a primeira palavra faça parte da segunda (quem reflete, conseqüentemente é crítico e vice-versa), pois ambas são construídas e reconstruídas a partir de um sistema relacionado ao aluno e à disciplina. O argumento, como mencionado anteriormente, tem o propósito básico de dar conta de uma ideia que é sustentada pela teoria, usando razões que sustentam a posição proposta. É um bom ponto de partida para desenvolver diferentes habilidades de pensamento crítico, como esclarecer a abordagem, identificar ideias pouco claras, avaliar argumentos, entre outras. Obviamente, antes de avaliar os argumentos dos outros, é necessário ser capaz de argumentar contra as opiniões e posições pessoais.

O pensamento crítico está ligado aos processos que são realizados ao ler, escrever e à oralidade apontando que sua definição estaria na interpretação ativa e eficaz de observações, comunicações, informações e argumentação. É assim que o pensador crítico seria capaz de mostrar raciocínios mal construídos, falhas, avaliar pontos de vista diferentes, mostrar inferências, entre outras coisas, o que torna imprescindível compreender que a dialogia está intrínseca à argumentação e que essa relação confronta, inclusive, com o nosso ponto de vista.

De acordo com Leitão (2011, p.21), é o “confronto de ideias, inclusive o pessoal, que permite ao indivíduo tomar seu próprio pensamento como objeto de atenção e refletir sobre suas bases e limites”, dessa forma, é necessário revisar a todo momento seu argumento, buscando cada vez mais estratégias de persuasão. Assim, o melhor espaço para desenvolver o pensamento crítico, além de compreender a dialogia que Bakhtin (2010) nomeia como caráter dialógico, ou seja, o fato de que toda e qualquer expressão linguístico/discursiva é sempre socialmente

dirigida e orientada para o outro é na escola. Ela terá o aluno como ator principal do entendimento sistemático dessa dialogia e o professor não só como mediador, como também um condutor que participa ativamente desse processo de amadurecimento e de confronto às suas ideias e opiniões, além de permitir ao aluno reconhecer a importância de o ato reflexivo estar associado à crítica, permitindo a ele mesmo a mudança de opinião a qualquer momento.

Nessa seara, no próximo tópico será abordada a importância da argumentação em sala de aula dando destaque à figura do aluno e do professor.

3.5 ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA

O trabalho investigativo a respeito da argumentação consiste em estabelecer relações que facilitem tanto ao professor quanto ao aluno apropriarem-se do processo cognitivo-discursivo, compreendendo o papel essencial que a argumentação desempenha na formação de sujeitos críticos, ativos e conscientes da importância que isso tem no seu meio social.

Um ambiente argumentativo, que promova a disposição e engajamento dos alunos a fim de correlacionar situações corriqueiras à oportunidade de opinar, de interagir socialmente com base em suas vivências, vão dando sentido à sua própria escrita, como também à sua aprendizagem. Essas constatações, segundo Leitão (2011), concatenam ao próprio desenvolvimento da competência argumentativa que o professor tem, seu domínio no assunto assim como sua destreza em conduzir uma situação não prevista em seu planejamento.

3.5.1 Argumentação e o processo de aprendizagem do aluno

Quando os alunos argumentam, eles tornam-se criadores do seu próprio processo de construção do conhecimento, além de desenvolver uma competência de suma importância para sua vida. Além disso, ao argumentar, o aluno desenvolve não só o pensamento, a comunicação, a pesquisa, as habilidades interpessoais e a autorregulação.

Como falamos no capítulo precedente, ao regulamentar em forma de lei que o educando tenha acesso a uma aprendizagem para a vida, possibilita que, entre outras competências, a argumentação seja trabalhada além do gênero textual, como na oralidade, por exemplo, na qual o aluno é instigado a defender seu ponto de vista, e como já mencionamos anteriormente, também rever sua posição caso o argumento do outro seja mais convincente.

Para isso, não basta só criar condições em sala de aula para que o aluno possa aperfeiçoar estratégias discursivas relacionadas à argumentação, mas é preciso utilizar a cultura e processos

de reflexão que permitam aos alunos desenvolver suas habilidades de compreensão, discussão e comunicação em diferentes situações para que a competência argumentativa seja potencializada. A propósito, a linguagem é o centro no qual vários fatores cognitivos, afetivos e sociais determinam o ciclo de aprendizagem e isso sugere a necessidade de um ensino que tome como referência a experiência e os conhecimentos prévios dos alunos em relação a um determinado assunto a ser debatido.

O papel do aluno frente à argumentação é de ser autônomo, pensante, que reflita e aja por conta própria, além disso, ele deve ser capaz de descobrir alternativas para resolver os desafios que lhe são impostos. Ademais, os estudantes precisam ter comprometimento com a sua aprendizagem e não esperar pelas respostas prontas dos professores nem dos livros. Claro que a figura do professor é muito importante em todo esse processo de conscientização, porém, depende muito da vontade do aluno em participar do que lhe for proposto. Segundo Perrenoud,

Para aprender, o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais. Na mente humana, toda regulação em última instância, só pode ser uma auto-regulação, pelo menos se admitirmos as teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito. Nessa perspectiva, toda acção educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interacção com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto-regulação. (PERRENOUD, 1999, p. 96)

Sobre isso, nos vem a certeza de que a escola necessita cada vez mais de estudantes ativos, que sejam capazes de governar seu processo de aprendizagem, buscando transformar o conhecimento recebido em prática. A propósito, o autor chama isso de autorregulação, ou seja, as “capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos.” (PERRENOUD, 1999, p.96). Mesmo que todos possuam um certo grau de autorregulação, nem sempre ela é desenvolvida efetivamente na escola, local que deveria priorizar pela autonomia, investigação e pesquisa. Por conseguinte, ao esperar que o aluno se torne cada vez mais independente e proativo, a escola precisa também oferecer meios para que ele consiga prosperar nos estudos e, conseqüentemente, estimulá-lo a permanecer mais tempo na escola.

Ao tornar o aprendiz agente capaz de desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais na sua aprendizagem, a escola oportuniza estabelecer uma relação crítica-reflexiva, na qual a argumentação seria a peça chave para que a autorregulação se efetivasse. Toda essa bagagem reflexiva que o aluno desenvolve durante os anos escolares caminham paralelamente à autorregulação por vários fatores, um deles é a capacidade de, além de refletir sobre sua aprendizagem, mesmo que de forma intuitiva, compreenda o que faz com que sua aprendizagem seja efetiva ou não. Aliás, toda tarefa precisa ser instigante a ponto de o aluno

acreditar que é importante e que é necessário persistir na sua execução; por conta disso, o aluno terá cada vez mais capacidade de argumentar e contra-argumentar além de, a partir de suas reflexões, ‘pensar sobre o mundo’.

Uma forma de levar o aluno a aprimorar seu processo de autorregulação com propriedade é o trabalho com a oralidade e com a escrita. Por meio dela, o professor pode desenvolver diversas atividades argumentativas, o que faz com o que o aluno reflita, construa e reconstrua sua aprendizagem. A oralidade envolve dois processos: a produção (fala ou discurso) e a compreensão (ouvir ou receber). A escrita implica produção (escrita) e compreensão (a interpretação do que os outros escrevem). A língua deve desempenhar um papel relevante na construção de significados e permitir o pleno desenvolvimento dos alunos, oferecendo-lhes uma estrutura intelectual que sirva de base para a compreensão conceitual e o pensamento crítico. (MARQUES, 2010).

Quando os alunos argumentam e contra-argumentam, tornam-se coautores de seus processos de construção do conhecimento, fazendo uso, assim, da autorregulação. A argumentação é uma atividade comunicativa complexa, pois desenvolve habilidades de pensamento, comunicação, pesquisa, social e autogestão. Requer entender os problemas, ter clareza sobre as relações entre as diferentes situações, assim como estabelecer ligações entre o conhecimento prévio do aluno e a reflexão de suas próprias ações (COLENGHI FILHO; VELASCO, 2019).

Para realmente aprender, o aluno precisa fazer conexões entre as disciplinas para que possa relacionar o que está aprendendo com a vida cotidiana, pois, os métodos argumentativos são ferramentas que permitem lidar com conflitos intelectuais, dúvidas, disputas, decisões complexas e convidar os participantes da discussão a pensar, combinar argumentos, ações e refletir sobre a construção do conhecimento. Isso não significa apenas a internalização de conceitos e o compartilhamento do aprendizado, significa traduzir situações reais e situações interacionais. Esse trabalho deve começar desde os primeiros anos de escolarização com atividades formais que possibilitem o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Scheuwly e Dolz (1999), as crianças são atores ou testemunhas de cenas argumentativas a todo momento, com o que concorda Souza ao declarar que:

O mesmo acontece com a criança: ela vivencia, oralmente, desde cedo, situações argumentativas, podendo, portanto, ser sensibilizada a produzir textos de opinião, ainda na escola primária. Por isso, é necessário o aluno ter conhecimento da situação argumentativa e dos principais elementos que constituem esse tipo de discurso (2015, p. 73).

Uma vez que for oportunizado esse tipo de trabalho, será necessário criar, a partir dessa atividade de negociação (disputa), espaços para desenvolver o pensamento crítico, resolver conflitos, tirar dúvidas, chegar a acordos e, por fim, desenvolver a comunicação. Comunicação (oral e escrita) para diferentes finalidades em diferentes situações e diferentes tipos de documentos, o que facilita a transferência do aprendizado para novas situações.

No caso de um produtor de texto, para que o escritor se posicione como autor de sua escrita é importante apoiá-lo com informações sobre essas ferramentas linguísticas e que ele faça uso de recursos conflitantes argumentativos. Esses recursos não podem ser negligenciados pelo autor, pois, segundo Koch (2011, p. 107), “[...] muito da controvérsia textual depende dessas marcas e do fato da experiência reduzir sua importância também pode ser interpretado como um estado de espírito.” Por consequência, oportunizar que o aprendente faça uso de suas ferramentas linguísticas atreladas a recursos conflitantes fará com que ele desenvolva diversas habilidades com o intuito de aprimorar a sua competência argumentativa. A autora ainda considera que:

Quando trabalhamos com a linguagem (quando nos propomos a fazer um “jogo”), sempre temos objetivos, conclusões a serem alcançadas; há relacionamentos que queremos estabelecer, resultados que queremos criar, comportamentos que queremos ver começar, ou seja, queremos fazer algo pelos outros de uma certa maneira, obter alguma reação deles (verbal ou não verbal). É por isso que se pode dizer que o uso da linguagem é contraditório: visamos direcionar as afirmações que fazemos para chegar a certas conclusões (excluindo outras). Em outras palavras, queremos dar às nossas declarações algum tipo de contramedida (KOCH, 2010, p. 29).

Trabalhar com a prática da escrita e da oralidade argumentativa representa um grande desafio no ensino de línguas.

O ato de escrever consiste em uma série de ações e todas podem enredar-se no contexto argumentativo. Sella, Roman e Busse (2007) consideram a escrita um processo longo, de idas e vindas, revisando e reescrevendo, pois, "escrever prevê reestruturações e mudanças que parecem necessárias para atingir os objetivos das discussões" (SELLA; ROMAN, 2007, p.35). Quando o aluno se acostumar a editar, escrever, revisar e reescrever seus textos, perceberá o quanto é necessário reescrever tendo como objetivo a melhoria de seus textos.

A partir desses pressupostos, há a necessidade de compreender que escrever é uma tarefa que exige pesquisa, reflexão, reinterpretação e revisão. Com essa visão, Sercundes (1997) afirma que a escrita não é fruto de inspiração, dom ou resultado, mas fruto de um processo que se desenvolve na discussão do trabalho docente realizado na interação entre os sujeitos envolvidos no processo, assim como o modo de aprimoramento da argumentação, especialmente na oralidade. Nesse caso, o aluno precisa estar disposto a valer-se de suas habilidades orais, participando ativamente das discussões, opinando e apropriando-se de

métodos que o auxiliem na construção de argumentos fundamentados em justificativas que o sustentem. Nas palavras da autora,

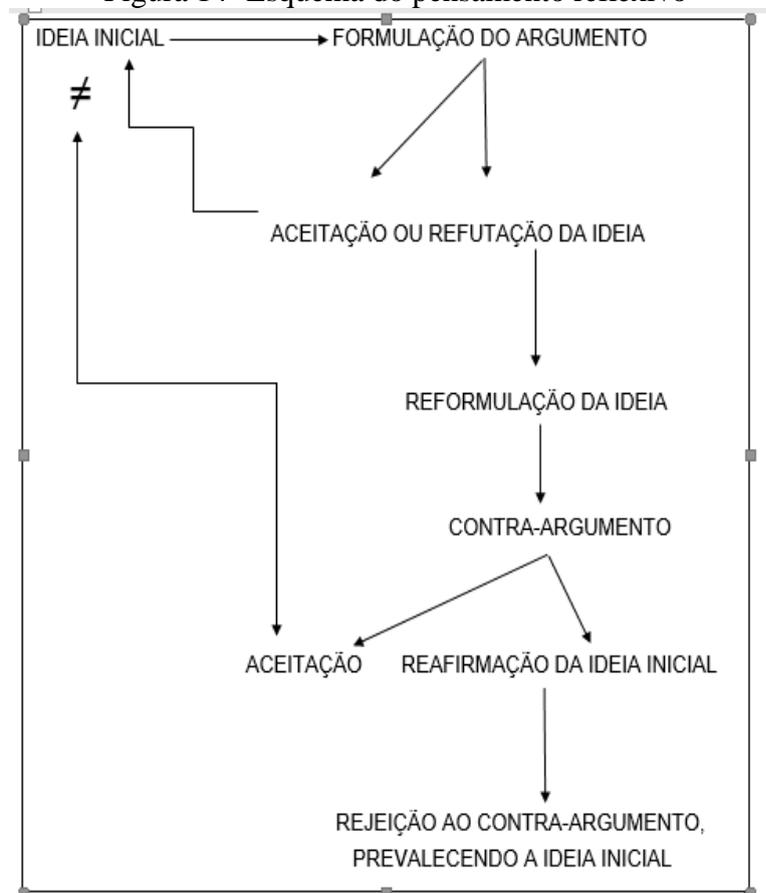
a produção escrita é vista como uma construção contínua de conhecimento, um ponto de comunicação entre professor/aluno, pois cada trabalho escrito serve como ponto de partida para novos produtos, sempre tendo a oportunidade de reescrever, de introduzir a “terceira margem” (SERCUNDES, 1997, p. 96)

Fiad e Mayrink-Sabinson (2001) também defendem a ideia da escrita como um processo gradual, que se aprende fazendo:

Portanto, considerando que a escrita é um bloco de construção que comunica e que a revisão é um momento que reflete o vigor desse processo construtivo, pensamos a escrita como uma tarefa e sugerimos seu ensino como uma tarefa de aprendizagem a reescrever. O texto original e as notas de rodapé podem nos dar uma ideia do que é uma língua e suas possibilidades (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001, p. 55)

Assim, os processos de escrita precisam ser pautados por ações de planejar, fazer e remodelar. Além disso, o levantamento de hipóteses, a tentativa de convencer o interlocutor sob seu ponto de vista leva o aluno à necessidade de refletir sobre sua compreensão do que foi pensado, assim como a estabelecer conexões entre suas ideias e as do outro. O esquema abaixo representa o pensamento reflexivo que o indivíduo elabora ao argumentar:

Figura 14- Esquema do pensamento reflexivo



Fonte: Elaborado pela própria autora (2022).

Com base no esquema acima, é possível inferir que o sujeito parte de uma ideia inicial. Em seguida, essa ideia passa pelo processo de formulação do argumento, que será aceita ou refutada. Caso seja aceita, ela passa a fazer parte do seu repertório linguístico com base no seu processo reflexivo e até mesmo nas relações estabelecidas entre as ideias geradas a partir da própria ideia inicial, porém, ela terá sido repensada, ou seja, ocorreu um processo de investigação intrínseca da própria ideia. Já por outro lado, caso a ideia seja refutada pelo seu interlocutor, este reformulará a ideia inicial, gerando o contra-argumento. Caso aceite, ambos compartilharão da ideia inicial; já por outro lado, havendo novamente a reformulação da ideia inicial por parte do falante e, conseqüentemente, a rejeição do contra-argumento, prevalecerá a ideia inicial.

Dessa forma, é de suma importância que o aluno persista em uma tarefa tanto quando ele achar que for necessário, assim como identifique nela a importância de sua realização, sendo ela substancial para sua aprendizagem e, acima de tudo, que ele seja capaz de refletir sobre os ganhos ou perdas que tiver com ela.

3.5.2 Argumentação e a função do professor

A relação prática entre as abordagens da Teoria da Argumentação e o contexto educacional é mais do que necessária. Um dos principais problemas do sistema educacional no que diz respeito à formação intelectual dos alunos é a competência argumentativa deficiente, ou seja, os alunos ainda não são capazes de defender suas próprias ideias ou teses por meio da razão. Contudo, essa deficiência está ancorada no fato de o sistema educacional não ter se comprometido o bastante com o desenvolvimento de processos argumentativos.

Nesse sentido, pesquisas como as que apresentamos acima, revelam um número significativo de capacidade discursiva de argumentação já no 5º ano dos anos iniciais. Elas, em seu nível e em boas condições, usam essa função psicológica e socialmente importante da linguagem, como “argumentar”. É necessário incentivar os alunos a expressar suas opiniões e a ouvir atentamente as opiniões dos outros, sem julgamento. Isso pode ser feito através de jogos e atividades que envolvam a discussão de ideias e a tomada de decisões em grupo, por exemplo.

Quando eles aprendem a argumentar de forma construtiva e respeitosa desde cedo, se tornam mais aptas a lidar com situações desafiadoras e a defender suas opiniões de maneira adequada.

Acreditamos que o professor nessa situação tem um papel importante no incentivo aos alunos para que tenham condições, basicamente, para se comunicarem com clareza, além de compreenderem o seu interlocutor, sendo capazes de interpretá-lo, mas para que isso aconteça

é necessário estimular o aluno desde cedo a opinar sobre assuntos diversos, assim como refletir sobre eles.

Visto dessa forma, o professor precisa atuar como problematizador e estar preparado para sempre questionar os alunos, sem perder a oportunidade de instigá-los na busca por respostas que desenvolvam cada vez mais o seu senso crítico. Não apenas atuar como problematizador, o professor precisa também estar preparado para isso, articulando argumentos em aula tanto pedagógicos quanto epistemológicos, pois, dessa forma, haverá mais integração entre alunos e professores, oportunizando ao docente preparar o aluno não somente para argumentar aleatoriamente e, sim, desenvolver sua maturação argumentativa.

Tanto quanto isso, é essencial também o professor inserir junto a sua prática pedagógica referente ao desenvolvimento de habilidades que aprimorem a competência argumentativa, levando em conta os aspectos psicossocioculturais e linguísticos, pois será por meio da linguagem e da prática humana que a argumentação se efetivará, uma vez que a argumentação passa a ser entendida como uma representação de um grupo, retratada por enunciados e palavras utilizadas pelo falante no discurso.

Segundo De Chiaro e Leitão (2005, p.357), “o processo de apropriação do conteúdo curricular depende significativamente da mediação do professor na medida em que suas ações discursivas conferem estatuto epistemológico ao discurso dos alunos”. Sendo assim, além de desenvolver um trabalho propondo discussões sobre determinados assuntos, o professor também assumirá uma postura desafiadora e que condiga com o nível que os alunos se encontram; desse modo, a argumentação fluirá com mais naturalidade e persuasão, tornando-se um processo natural para os alunos.

Cabe ressaltar, que o papel do professor em todo esse processo do aprimoramento da competência argumentativa também possui um caráter pragmático, tendo proficuidade apenas quando produz efeitos práticos. Além disso, esse caráter pragmático também está ligado à preparação do profissional, seu planejamento e sua sagacidade quando existe a possibilidade de incitar o aluno a argumentar. Até porque, a argumentação não tem momento exato para acontecer, não se deve esperar para que uma atividade seja desenvolvida e somente assim, explorar as habilidades que os alunos têm quanto à competência em estudo. Assim,

Em situações planejadas, como diz o próprio nome, o surgimento da argumentação depende da criação deliberada de situações de reflexão sobre tópicos curriculares, a partir do planejamento de atividades cuja execução exija dos alunos engajamento em argumentação (...) Nas situações espontâneas, por outro lado, o surgimento da argumentação decorre do imprevisto da sala de aula, sendo oportunidades de argumentação geradas em situações não criadas deliberadamente para tal. Particularmente interessante é chamar a atenção para o trabalho com argumentação em situações dessa ordem, nas quais são especialmente relevantes a prontidão e a

habilidade do professor para identificar oportunidades de argumentação – e efetivamente sustentá-las. (LEITÃO, 2011, p. 40)

Por certo, Leitão (2011, p.156) ainda assevera, a partir de estudos feitos na obra de Roziane Marinho Ribeiro, *A construção da argumentação oral no contexto de ensino* (2009), que não é necessário uma disciplina exclusiva para o “ensino do “argumentar”, pois a argumentação está presente em todas as disciplinas como “um comportamento que se concretiza em situações sociais, de discussões e de debates.”

A propósito, retomando a explanação feita no capítulo anterior, quando apresentamos os apontamentos feitos pela BNCC no que diz respeito à argumentação, sustenta que a língua portuguesa deva prever desde as etapas iniciais até as finais da educação básica “a apropriação por crianças jovens e adultos de diferentes linguagens, para argumentar e tomar decisões, individual e coletivamente”. (BRASIL, 2017, p.11-12). Claro que haverá quem pense que para realizar um trabalho que direcione o aluno por um caminho cujas tomadas de decisões gerem mudanças profundas na concepção do Projeto de Educação Institucional e na forma de entender a educação em prol do fortalecimento de uma perspectiva crítica sobre os alunos e a democracia no contexto da educação. (DE CHIARO; LEITÃO, 2005). Nesse sentido, é necessário ressaltar que

Saber argumentar constitui, para todos os atores de uma democracia, o meio fundamental para defender suas ideias, examinar criticamente as ideias dos outros, rebater os argumentos de má-fé e resolver muitos conflitos de interesses. Para um jovem ou adolescente (...) constitui o meio de canalizar, por meio da palavra, diferenças com a família e a sociedade.²² (CAMPS Y DOLZ, 1995, p. 07)

Diante da argumentação, o compromisso do professor precisa estar convicto de que a argumentação vai além do conteúdo acadêmico para ser inserida no mundo de hoje; a competência argumentativa é vital, tanto para aprender a dar sentido aos acontecimentos cotidianos quanto para sua interação social. Ajudar os alunos a ler e escrever exige que os professores estejam atentos às ferramentas essenciais para aprender e construir o conhecimento. Além do mais, significa entender que as situações que permitem o acompanhamento dos alunos na interpretação e produção de textos acadêmicos podem interligar-se ao desenvolvimento de textos argumentativos; também é preciso compreender que a capacidade de desenvolver

²² NO ORIGINAL: *Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven o un adolescente (...) constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad.*

argumentos adequados, coerentes, claros e que efetivamente cumpram seu objetivo não surge espontaneamente; pelo contrário, constitui aprendizagem. Nesse processo,

O professor torna-se imprescindível para que se estabeleça um elo entre o aluno e o conhecimento, a fim de que o estudante aprenda a pensar e questionar e não a receber passivamente aquilo que é trabalhado em sala de aula. Isso pôde ser observado no desenvolvimento das atividades acima descritas, pois as aulas de argumentação propiciaram aos sujeitos envolvidos no debate uma reavaliação de suas perspectivas a respeito do mundo e do momento em que se encontravam através dos posicionamentos dos colegas, para que, posteriormente, pudessem desenvolver os seus próprios pontos de vista na produção textual (SPENCER, 2014, p.6).

Sem dúvida, tornar-se o que se chama tecnicamente de escritor especialista não é fruto do acaso, mas da reflexão sobre esse fascinante objeto de estudo que é a linguagem e, sobretudo, de muita leitura e constante atividade de produção escrita. Assim, a tarefa fundamental dos professores consiste, então, em orientar o uso das estratégias apropriadas para aprender e que correspondam tanto à apropriação do sistema conceitual-metodológico da disciplina, quanto às práticas discursivas que são necessárias para reconstruir o conhecimento. Esse processo requer o domínio das características e estruturas dos gêneros discursivos, as propriedades textuais: adequação, coerência, coesão, gramática, apresentação e estilo; e as operações do processo de escrita, ou seja, como gerar ideias, como combinar frases, como organizar e entrelaçar parágrafos, como construir o texto, de acordo com o gênero e como elaborar o sentido de acordo com o tema selecionado, a finalidade e o destinatário potencial de sua composição.

Tudo isso exige que os jovens sejam incentivados a ler muito e também a escrever, logo, esse ler e escrever terão relação direta com a argumentação, visto que alunos cuja aquisição da linguagem e da escrita tenha transcorrido de modo desafiador e com muitos estímulos, a argumentação sendo trabalhada efetivamente, inclusive durante esse processo há a possibilidade de um trabalho sistemático com argumentação, sendo o docente o mediador tanto em conversas planejadas por ele ou situações de natureza argumentativa.

Além do mais, é importante entender que não é qualquer trabalho de escrita que produz esses processos complexos. É um tipo de escrita consciente, analítica e reflexiva que gerencia os diferentes processos de comunicação e linguagem que podem torná-los possíveis. Dessa forma, entende-se que cabe ao professor:

Favorecer o surgimento e o desenvolvimento da argumentação em sala de aula é uma estratégia que permite que os alunos participem ativamente e, ao mesmo tempo, os aproxima das práticas da cultura científica. É nesse processo que eles encontram espaço para propor e testar hipóteses, construir e relacionar justificativas, aderindo a diferentes opiniões e compartilhando conceitos e pontos de vista. Não se trata, ressaltamos, de um processo de recriação da ciência em sala de aula, mas sim uma forma para desenvolver habilidades cognitivas de maneira responsiva e, portanto, ativa, que, além de favorecer compreensões sobre conteúdos científicos, podem ser extrapoladas e generalizadas para situações cotidianas. Diante destas considerações fica evidente que, mesmo com definições distintas, o que concebemos como

argumentação converge para o fato de que ela é um processo interativo. (...) São as justificativas que conferem força e validade a um argumento, podendo ser incorporadas por meio de ações orais ou produções escritas, por pessoas situadas em diferentes contextos que articulam diferentes evidências de natureza conceitual ou empírica. (...) No contexto de uma abordagem didática pautada nos pressupostos do ensino por investigação, a construção de sentidos e significados é promovida, então, devido à configuração de um espaço interativo de argumentação colaborativa, ou seja, um ambiente onde a argumentação progride conforme o professor medeia interações de diferentes níveis entre seus alunos e dados teóricos e empíricos que se têm disponíveis, tornando a construção de argumentos algo colaborativo, conforme são apresentados explicações ao objeto investigado (FERRAZ, 2017, p.4).

Não é a alfabetização em si que desenvolve o intelecto, mas a combinação de alfabetização e escolaridade, da mesma forma, não serão aulas prontas que desenvolverão a capacidade de posicionar-se frente a situações argumentativas, é necessário a intervenção do professor que precisa estar sempre atento às discussões, assim como à possibilidade de criar elos entre o saber do aluno, o desenvolvimento do intelecto dele desde a alfabetização e o desenvolvimento da competência argumentativa.

Ferraz (2017) ao afirmar que, fazendo uso de uma didática que privilegie a investigação em um espaço no qual o professor é responsável por fazer as intervenções necessárias auxiliando o aluno a construir argumentos de modo natural, levando em consideração seu meio social e sua capacidade de lidar com situações desafiadoras.

Conforme Chiaro e Leitão (2005),

O professor, socialmente instituído como depositário e porta-voz de um conhecimento socialmente legitimado, não se coloca na posição de um interlocutor a ser convencido. A finalidade específica das discussões em que se engaja com os alunos é leva-los à aquisição de conceitos, formas de raciocínio e princípios considerados canônicos num certo domínio do conhecimento, não estando suas próprias perspectivas sobre os temas discutidos sujeitas à mudança em função da discussão com os alunos.

Não cabe ao professor direcionar o aluno em determinado ponto de vista, o que ele precisa fazer é engajá-los, levando-os à formulação da sua própria opinião. Não queremos dizer, com isso, que o professor precisa ser sempre neutro, por ele ser um mediador, pode e deve manifestar sua opinião, porém, sempre respeitando a opinião do aluno, e auxiliando-o na construção de argumentos convincentes.

Enfim, o professor precisa entender que a argumentação faz parte do processo educacional e, portanto, não é relevante apenas para o ensino, como deve estar presente em todo decurso escolar, inclusive nos anos iniciais (especialmente no 5º ano, foco de nossa pesquisa) assunto este, que abordaremos no próximo capítulo.

4 ALUNOS DE 5º ANO SÃO CAPAZES DE ARGUMENTAR?

Vivemos, hoje, em meio a um “bombardeio” de informações. Imediatamente após algo acontecer do outro lado do mundo, já ficamos sabendo, inclusive, dos detalhes. Basta lembrar que essas informações chegam a nós por diversos canais, tais como: *facebook*, *instagram*, televisão, *WhatsApp*, rádio, entre outros. Recebemos junto com tais informações a opinião de determinadas pessoas, ou até mesmo, de certas emissoras sobre aquele assunto. Por conseguinte, as crianças ficam em meio a isso tudo, sendo impossível mantê-las afastadas dessa realidade. Diante disso, “torna-se necessário formar alunos com capacidade crítica, a fim de que possam discriminar os problemas, estabelecer valores e efetuar escolhas sensatas.” (SILVA, 2002, p.51), assim, nada mais importante do que trabalhar com o texto argumentativo no sentido mais amplo do assunto, já com alunos de 5º ano, que estão em processo de desenvolvimento do pensamento crítico.

O trabalho com assuntos que exijam um posicionamento, a defesa de um ponto de vista, mesmo que da forma mais simplória, devido à imaturidade do pensamento e de sua formação cultural, ainda acarretará, a esses alunos, uma postura mais crítica, levando-os a refletirem sobre a sociedade na qual vivem.

Contudo, como vimos, mesmo sabendo que a BNCC instrui para que se desenvolvam, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, estratégias linguísticas para promover atitudes reflexivas e argumentativas no educando, ainda assim, a grande maioria das escolas aborda esse assunto de modo mais pragmático, somente nos anos finais do Ensino Fundamental, mais propriamente, oitavos e nonos anos. Brassard (1990 apud DOLZ, 1996, p.13) assegura que alunos conseguem argumentar com mais precisão e de forma mais elaborada, com argumentos e contra-argumentos convincentes somente por volta dos 12-13 anos, já que precisam ter o seu desenvolvimento cognitivo aliado a isso.

Porém, Ferreti, MacArthur e Dowdy (2000) e Leitão e Almeida (2000) apud Gomes e Correa (2005)

demonstram que as crianças são capazes desde os 4 ou 5 anos de argumentar oralmente a favor de suas ideias, fazendo uso de argumentos mínimos, compostos por apenas um ponto de vista seguido de justificativa. Com relação à forma escrita, essa habilidade argumentativa se processa tardiamente, entre os sete ou oito anos, idades em que as crianças cursam as séries iniciais do ensino fundamental. (p.01)

Se levarmos em consideração essa premissa, entendemos que é possível fomentar nos alunos de 5º ano o senso de reflexão argumentativa sem a necessidade de conhecer a estrutura

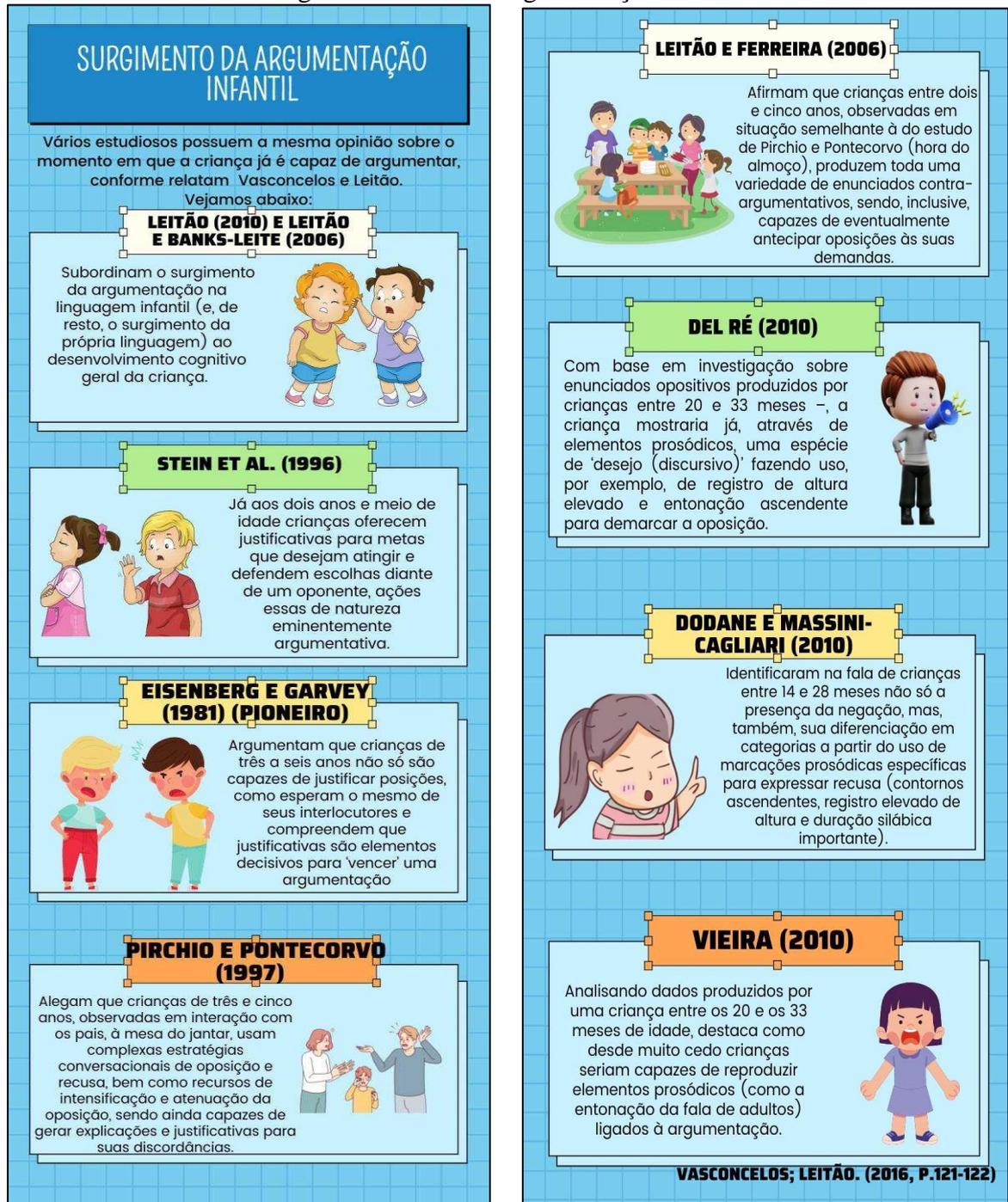
tipológica do texto argumentativo. Dizer que alunos nessa etapa escolar teriam condições de produzir um texto argumentativo complexo seria uma grande incongruência, visto que estão apenas desenvolvendo sua linguagem, seu conhecimento de mundo e, principalmente, sua escrita nesse período. Porém, afirmar que elas não são capazes de se posicionar frente a algo que as incomoda e que não conseguem fazer uso de argumentos para defender sua opinião não só seria uma incongruência, como também uma inverdade.

A argumentação está presente na linguagem da criança desde pequena. Já nos dois primeiros anos de vida, ela faz uso recorrente da palavra “por quê?” quando recebe uma ordem ou apenas como forma de questionamento a determinadas situações, até porque

embora não se possa afirmar que na argumentação da criança exista já um pensamento reflexivo plenamente constituído, estudar a argumentação e propor práticas pedagógicas que a incentivem é um modo de compreender e promover o desenvolvimento do próprio pensamento reflexivo. (FERNANDES, 2014, p. 19-20)

Da mesma forma, é possível afirmar que quando o ser humano reflete sobre algo, opina, faz algum juízo de valor com a intenção de manifestar sua opinião acerca de determinada situação/objeto, ele está querendo persuadir o outro a mudar de opinião ou pelo menos, fazer com o que o outro reflita sobre o que ele está expondo. Isso significa que qualquer ser humano pode, desde muito cedo, estabelecer uma comunicação argumentativa, seja com a própria mãe/pai, já nos primeiros meses de vida. Vejamos abaixo, o que alguns autores pensam sobre isso, conforme citam Vasconcelos e Leitão.

Figura 15- Início da argumentação infantil



Fonte: Arte criada pela própria autora (2022).

Pelo infograma acima, identificamos que vários autores constataram, por meio de estudos feitos, que existe a possibilidade de a criança argumentar já na tenra idade, sendo que cada um deles apresentou algumas possibilidades diferentes ou apenas acrescentou algo ao que o outro tinha relatado. O resultado dessas pesquisas corrobora o objetivo deste estudo no qual investigamos a possibilidade de inserir, já no 5º ano dos Anos Iniciais, atividades envolvendo

situações argumentativas, o que, segundo vimos, tanto no capítulo sobre BNCC deste trabalho, quanto no infograma acima, que é possível.

Banks-Leite (1997, p.33), considera que o fato desse tipo de abordagem ser feita de modo tardio, deve-se, principalmente, pelo uso de “argumentação relativamente elaborada (...) quando os pesquisadores adotam uma concepção lógica da argumentação”.

Ao observarmos atentamente crianças em seus momentos de lazer e interação com familiares, percebemos que elas usam de todos os argumentos possíveis para conseguirem o que querem, usando o argumento mais primitivo de todos, o choro. Porém, ao fazer uso da palavra, a criança já usa de argumentos para defender seu brinquedo ou mesmo algo que deseja comer, é ainda uma argumentação muito rudimentar, pois, algumas vezes, a oralidade perde para a força física.

A criança questiona, relaciona situações passadas à atual, fazendo disso, seu argumento para conseguir o que quer. Claro que não há, muitas vezes, coerência entre o que é dito e o que realmente aconteceu, ela está aprendendo, ainda, a “ler nas entrelinhas”, buscando em situações do seu cotidiano, meios para persuadir o seu interlocutor.

Tomemos por exemplo uma criança de 02 anos de idade que convive diariamente em uma escola de Educação Infantil com mais crianças da mesma idade que a sua. Conforme surge interesse por determinado brinquedo ou até mesmo pela atenção de um dos professores, ela procura de várias formas conseguir atingir o seu objetivo, seja por meio do grito, de uso de certas palavras aleatórias ou até mesmo, como já mencionamos, fazendo uso de força física.

Refletindo sobre o exemplo dado, podemos também verificar a necessidade dos professores, independentemente do ano para o qual lecionam, oferecerem métodos que façam seus alunos desenvolverem não só o pensamento crítico desde cedo, como também, o respeito pela opinião do outro. Segundo Leitão (2011, p. 31), algumas ações que “efetivamente constroem argumentação na sala de aula, podem ser agrupadas em três categorias gerais: as que criam condições para surgimento da argumentação, as que sustentam e expandem a argumentação e as que legitimam o conhecimento construído na argumentação.”

Leitão (2011) também sugere que sejam usadas expressões que desafiem os alunos a formular um ponto de vista, como questionamentos do tipo: “O que você acha que isso quer dizer?”, “Você entendeu, concorda com o texto”?, “ Se discorda, por quê?”. Contar uma história para uma turma de maternal, por exemplo, cuja idade é de 2 a 3 anos, e questioná-los sobre o que estão ouvindo, fazendo uso de perguntas desafiadoras, nada mais é do que um “convite à argumentação, que poderá ser expandida e explorada, em maior ou menor grau, a depender das condições imediatas da sala de aula (...)” (LEITÃO, 2011, p. 33), basta apenas que o professor

sinta-se preparado para isso, e que tenha embasamento teórico para que possa desenvolver estratégias pedagógicas qualificadas e eficazes. Além disso, “o objetivo claro dos professores em todas as atividades é, sobretudo, encorajar a criança à formulação de pontos de vista, à escuta e consideração da opinião de outros e à subsequente reação a ela (acordo, desacordo)”. (LEITÃO, 2011, p.37)

Porém, às vezes, os alunos não entendem nem a natureza da controvérsia nem os interesses representados pelos diferentes atores sociais. Eles não conseguem identificar a posição do argumentador, nem a do adversário. Eles não entendem o raciocínio subjacente, as ironias, os contra-argumentos, as concessões, etc., ficam saturados com mensagens contraditórias que são submetidas a pressões ideológicas e que são influenciadas para justificar a sua escolha ou são incapazes de tomar uma decisão autônoma.

Compreender como funciona a argumentação pressupõe a constituição de um *corpus* de textos argumentativos (orais ou escritos) destinados a servir de referência para o professor e para o aluno. Aprender a argumentar supõe passar por atividades de ler, observar, comparar e analisar textos autênticos publicados pela imprensa (editoriais, cartas de leitores, artigos de opinião), fragmentos de obras da literatura clássica e contemporânea, anúncios veiculados em campanhas publicitárias ou textos escritos pelos próprios alunos. A seleção do *corpus* é uma das tarefas mais difíceis e delicadas. Pode-se pensar em, ao menos, quatro tipos de critérios envolvidos na seleção: a) o interesse do conteúdo temático para os alunos, do ponto de vista de motivação; b) a aceitabilidade do conteúdo temático, do ponto de vista ético; c) a presença de recursos argumentativos e características linguísticas - discursivos que se pretendem estudar; d) a possibilidade de intervenção didática sobre eles.

Do ponto de vista da produção, surge uma questão crucial. Ensinamos a argumentar sem confrontar crianças e jovens com situações conflituosas e polêmicas?

É de suma importância considerar o contexto em que os argumentos são construídos, visto que não há a certeza de que eles ocorram ordenadamente de acordo com o padrão elaborado por Toulmin (2001). Entretanto, não podemos negar que, se os argumentos puderem ser situados neste padrão, eles podem ser considerados coerentes, pois os elementos lógicos estão relacionados, e, ainda, são considerados consistentes porque estão sem contradição. (FERNANDES, 2018, p. 667)

Deve-se considerar que a controvérsia é a própria base do argumento. O argumento constitui, para todos os atores em uma democracia, o meio fundamental de defender suas ideias, examinar criticamente as ideias dos outros, combater os argumentos de má-fé e resolver muitos conflitos de interesse. Para o jovem ou o adolescente, saber argumentar pode ser ainda mais importante: constitui os meios para canalizar, através da palavra, as diferenças com a família e a sociedade. Assim, cabe criar situações reais ou simuladas em que as crianças ou jovens tenham

a possibilidade de realizar todas as operações da própria argumentação e exercício nas estratégias envolvidas.

Enfim, argumentar requer menos conhecimento teórico do que muitos professores acreditam que seja necessário ter para poder trabalhar esse tópico com alunos de 5º ano. Porém, é de extrema importância que esse interesse também parta do próprio professor, possibilitando situações pedagógicas desafiadoras e que aprimorem, gradativamente, na criança a competência da argumentação e colocando em prática o que estabelece a BNCC.

4.1 ARGUMENTAÇÃO E A ORALIDADE DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O estudo do pensamento crítico pode assumir posições filosóficas, lógicas e psicológicas dentro do qual, sem dúvida, eles foram realizados e continuarão a fazer desenvolvimentos importantes especialmente no campo da argumentação. Esta pesquisa se interessa em um estudo do pensamento crítico em relação aos processos de ensino e aprendizagem do modo como a oralidade, bem desenvolvida, pode trazer contribuições valiosas em diferentes campos disciplinares. No campo da educação, por exemplo, o objeto central e específico de estudo da educação científica é a formação do pensamento crítico e argumentativo dos alunos. O objetivo principal é contribuir para a formação de cidadãos comprometidos tanto com o desenvolvimento individual quanto social.

Atualmente, as ações dos professores nas salas de aula não se limitam ao ensino de conceitos ou teorias, propósito central do ensino das últimas décadas. Priorizar a formação do pensamento crítico nos alunos através da argumentação implica transformar as práticas dos professores. É essencial o uso de princípios teóricos e metodológicos compatíveis com este propósito. Dentro desse contexto, é necessário compreender que a oralidade é um sistema de expressão usado por indivíduos e que surge da necessidade de comunicação e transmissão de conhecimento por meio de fala, sendo a primeira experiência interativa que o ser humano encontra desde o nascimento, pois permite a imersão em seu meio social, adquirindo seus costumes, crenças, conhecimentos, as primeiras estruturas sintáticas e semânticas e permitindo que a criança interaja com os outros.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a aprendizagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. Quanto mais crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 120).

Todo processo de oralidade é composto por três elementos: o primeiro, são os componentes verbais como emissão de som, decodificação semântica, sintagmática, entre outras; o segundo é o sistema semiótico que referencia a toda influência cultural e construções simbólicas que os seres humanos atribuem aos elementos, fenômenos e processos de seu contexto, para que toda a sociedade se entenda sob esses signos, que são constituídos pelas várias culturas; o terceiro são as cinésicas e proxêmicas, que são linguagens não verbais como os gestos e a posição do corpo em um momento do diálogo. Assim,

a linguagem oral se apresenta para a criança como uma “porta” de abertura para o mundo, sendo uma das primeiras formas de comunicação do ser humano. Por meio da oralidade, a criança tem condições de desdobrar o mundo, socializar-se com os demais seres de sua cultura e comunicar-se disseminando ideias, influenciando e sendo influenciado pela cultura da sociedade na qual está inserido (SOUSA, 2015, p.24).

Assim, ao argumentar oralmente, a criança praticamente não faz uso de conectivos e, nem sempre consegue manter ou justificar seu ponto de vista, já que ainda há “um longo caminho de desenvolvimento há de ser percorrido até que o façam com níveis de articulação e qualidade que caracterizam um pensamento crítico-reflexivo sobre a realidade” (KUHN & UDELL, apud LEITÃO, 2011, p. 16), mas mesmo assim, é preciso colocá-la em situações nas quais ela possa refletir sobre o próprio pensamento, por mais absurdo que isso pareça. No entanto, é importante salientar que a forma como a criança se comunica com o outro, o nível de fala no qual se encontra, os aspectos culturais que a cercam e o modo como o professor intervém como mediador são de extrema importância para que ela possa aprimorar sua argumentação oral.

Essa criança, sendo aluno de 5º ano, já terá desenvolvido sua oralidade, podendo estabelecer uma relação sociointeracionista da linguagem. Ao dialogar, esse aluno vai transportando características próprias da oralidade para a argumentação escrita, esclarecendo e aperfeiçoando seu posicionamento crítico, assim como suas estratégias argumentativas.

Independentemente do tipo ou do momento da oralidade, a palavra é primordial, pois é o meio de transmissão de informações e de contato com outras pessoas, assim como outras culturas. Ademais, ao fazer uso da linguagem, esse aluno estará, fundamentalmente, em algum momento, fazendo uso de argumentos e servindo-se de estratégias para defender seu ponto de vista e desestabilizar seu interlocutor.

Nesse sentido, o desenvolvimento da oralidade, na primeira infância, já oportuniza situações de comunicação direta com os familiares e, logo depois, a interação com o ambiente escolar e social, onde pouco a pouco a criança vai se fortalecendo e aprendendo novas regras da linguagem, estando apto para compreender e realizar estratégias de comunicação fazendo

uso de códigos paralinguísticos consciente do seu uso. De acordo com o exposto, é importante mencionar que, ao potencializar a oralidade na primeira infância, não se está apenas favorecendo o desenvolvimento linguístico de meninos e meninas, mas também desenvolvimentos cognitivos.

Segundo Vygotsky (1998, p.123), a fala desempenha um papel fundamental na formação dos processos mentais de seres humanos, uma vez que a linguagem da comunicação com o outro cumpre duas funções: comunicação externa com os outros e manipulação interna dos pensamentos internos, que lhe permite compreender o mundo ao seu redor e a interação com os outros e consigo mesmo, sendo, portanto, a oralidade o melhor veículo de comunicação.

Não obstante a importância da oralidade, é incontestável o fato de que, atualmente, as instituições de educação infantil têm priorizado o ensino da leitura e da escrita em detrimento do ensino e do desenvolvimento da oralidade, negando ou diminuindo a importância desta modalidade da língua para o desenvolvimento integral da criança. Em função dessa argumentação, entendemos que é necessário refletir sobre qual o lugar que a oralidade vem assumindo no currículo e nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, pois vem sendo esquecida como um ponto importante do currículo. Em consequência disso, poucas são as produções acadêmicas a respeito do tema que possam subsidiar os educadores no que se refere ao desenvolvimento dessa área específica da linguagem. Podemos ressaltar, também, a pressão social exercida pelos pais que anseiam em ver suas crianças tendo domínio da leitura e escrita acreditando que a aquisição precoce de tais aprendizagens sejam sinônimo de competência e sucesso nas séries posteriores (SOUSA, 2005, p.15).

Dessa forma, ao empoderar a argumentação oral em sala de aula, deve-se levar em conta que o ensino precisa partir do conhecimento com o qual meninos e meninas ingressam na educação inicial, reconhecendo-os e, a partir deles, propondo atividades que os levem a ter domínio total da língua, a partir das formas adequadas de seu uso, não por imposição do professor, mas por meio de experiências significativas de comunicação e interação oral em sala de aula. Logo, é nesse momento que o papel do professor se torna ainda mais importante, propiciando atividades que lhes permitam promover as suas competências linguísticas e comunicativas da fala e da escuta, orientando as crianças para uma autocorreção, como quando usam um fonema de forma inadequada, possibilitando o desenvolvimento da consciência fonológica. Quanto antes o aluno tomar consciência disso, mais rapidamente fará uso de estratégias argumentativas com propriedade, visto que, no 5º ano, já são capazes de compreender a importância que seus atos comunicativos geram consequências.

Do mesmo modo, deve-se mencionar que a oralidade é caracterizada por sua complexidade gramatical, pois o oral é mais complexo que o escrito pela sua espontaneidade e imediatismo, uma vez que a expressão oral é improvisada e é planejada enquanto é transmitida e não está sujeita à revisão prévia, sendo que na oralidade, os interlocutores são essenciais para o processo de comunicação.

Por outro lado, a linguagem oral é caracterizada por seu repertório cinestésico e proxêmico, pois o que é falado é complementado por suas ações; seu dinamismo que é a capacidade dos falantes de mudar continuamente pelas diferentes dinâmicas e ambientes sociais e seu formulário que se refere à aquisição de estruturas de linguagem que permitem compreender o que está sendo comunicado. Atrelado a isso, está o fato de que, ao desenvolver seu discurso oral, o aluno também vai evoluindo na argumentação escrita. Por isso, é de suma importância que a sala de aula seja um lugar desafiador, aberto ao diálogo, no qual o aluno possa fazer uso da sua linguagem, sendo constantemente instigado a posicionar-se sobre assuntos diversos e não apenas quando for dar sua opinião pessoal acerca do assunto de um determinado texto.

Assumindo uma postura naturalista, ao privilegiar situações naturais de argumentação, o professor ainda pode oportunizar trocas linguísticas e culturais entre os alunos, visto que, a espontaneidade que eles têm em momentos nos quais estão livres para defender seu ponto de vista, porém direcionados pelo mediador, potencializa ainda mais o desenvolvimento da competência argumentativa.

À guisa de conclusão, é importante dizer que a oralidade não é um sistema simples, uma vez que nele diferentes elementos são colocados em jogo que ajudam a uma comunicação fluida e compreensível para todos, onde coerência, coesão, espaço, tempo, sintaxe, léxico, cinética, entre outras, são essenciais no desenvolvimento da linguagem e pensamento. Da mesma forma, a oralidade permite que o indivíduo se constitua como ser social graças à interação com seu ambiente, pois, por expressar-se em diferentes situações comunicativas, leva-o a conhecer sua realidade e moldar sua identidade.

4.2 APRENDIZAGEM DA ESCRITA ARGUMENTATIVA

De acordo com os proponentes das teorias naturalistas, o desenvolvimento da leitura e da escrita é baseado na aquisição da linguagem. Possuindo estruturas cognitivas inatas, o ser humano desenvolve sua capacidade de linguagem de forma natural, produto da maturidade e interação com o mundo e as oportunidades que ele oferece; isto implica o desenvolvimento da escrita natural, impulsionado pela linguagem e cultura oral (DA SILVA CAVALCANTI; DO RÊGO BARROS, 2021, p. 386).

Nessa perspectiva, a linguagem é funcional, ou seja, as crianças são capazes de entender quando ela satisfaz suas necessidades reais. Por isso é importante levar em conta o contexto em que as crianças se desenvolvem e, no caso particular da escrita, o seu conteúdo varia de acordo

com o contexto escolar. Aprender a escrever não é apenas adquirir conhecimento, declarações proposicionais e procedimentais sobre a estrutura e as regras da linguagem, mas também implica adquirir crenças, valores e atitudes sobre si mesmo, especialmente no que diz respeito a ações que envolvam diálogo e troca de ideias com o outro.

As teorias socioconstrutivistas enfatizam o conhecimento como um artefato social, o produto de um consenso e a interação do ser humano com a sociedade. A linguagem escrita, como parte das funções das habilidades psicológicas superiores têm uma natureza social e depende da comunicação através da história e entre indivíduos. De acordo com Vygotsky (1998, p.132),

ler e escrever requerem autorregulação voluntária e sua aquisição começa com a interação de indivíduos, como um pai e uma criança ou professora, primeiro no plano interpsicológico (entre pessoas) e depois no plano intrapsicológico (dentro do indivíduo).

A escrita tem sido explicada por modelos cognitivos contemporâneos. Estes são responsáveis pelas operações mentais que ocorrem quando as pessoas escrevem com competência. De acordo com esses modelos cognitivos, a escrita é uma habilidade complexa que envolve múltiplas operações de alto nível (compor, pensar, decidir, criar) e baixo nível (ortografia, pontuação, caligrafia, ortografia, estilo), que por sua vez fazem exigências simultâneas ao escritor. A escrita ocorre em vários tópicos: planejamento, transcrição, revisão e edição. O planejamento envolve a tomada de decisões sobre o assunto que se vai escrever, o propósito do texto, o público a quem se dirige, as fontes de informação a consultar e a extensão e desenho do texto. Planejar o texto significa fazer uma projeção e um guia do que vai ser escrito. Além disso, envolve fazer uma representação mental, mais ou menos completa e esquema do que se quer escrever e como fazê-lo e inclui tarefas de geração, organização e formulação de objetivos.

A evolução no processo da escrita argumentativa surge a partir da necessidade do sujeito em se comunicar de modo a efetivar sua opinião e poder fundamentá-la com mais propriedade, tomando consciência de que, ao fazer o registro por escrito, consegue refletir com mais precisão sobre o seu interlocutor ou mesmo sobre os argumentos que está usando para defender seu ponto de vista.

Na criança, antes da linguagem léxico-gramatical amadurecer, ela adquire a habilidade de negociar significados e a capacidade de interpretar o que está acontecendo. Assim, a cultura possibilita compreender metáforas, suas explicações, suas categorias e sua maneira de interpretar e avaliar os eventos. O estudante conhece o funcionamento do sistema de linguagem,

no entanto, é preciso conhecer também o funcionamento dos textos: como argumentar, como organizá-lo.

Socialmente, o aluno está em contato constante com situações nas quais precisa tomar decisões, dar uma opinião, questionar ou mesmo julgar acontecimentos referente ao seu entorno. Porém, o que se percebe, é que na escrita não é bem assim, isso porque, nem sempre é oportunizado a ela momentos, mesmo que de descontração, em que ela faça o que consegue fazer oralmente. Dentro desse contexto, Chiaro e Leitão afirmam que

O argumento consiste num conjunto mínimo de ponto de vista e justificativa. Na unidade de análise proposta, este é o elemento que permite identificar a posição defendida por um falante e as ideias com as quais a justifica. Na argumentação cotidiana, é comum que um destes elementos permaneça implícito por conter informação já conhecida e/ou tacitamente aceita pelos participantes da argumentação (VAN EEMEREN & GROOTENDORST, 1992 APUD CHIARO; LEITÃO, 2005)

Essa argumentação cotidiana, da qual mencionam as autoras, é justamente o contato interpessoal que as crianças têm, seja com adultos ou com crianças mesmo. Com isso, a formação da escrita argumentativa desenvolver-se-á conforme essa criança for instigada e do contato que terá com os diversos gêneros textuais. É inútil conhecer uma operação ou procedimento teórico se eles nunca forem usados. Há conhecimentos que necessitam de exercício intenso e constante, um deles é a apropriação da escrita, seja ela informativa ou argumentativa.

Quando a competência escrita envolve a escrita argumentativa são necessárias outras habilidades específicas para tais textos. Em outras palavras, significa que a dificuldade de traduzir a língua falada para a escrita é um obstáculo que os alunos (especialmente os de 5º ano) devem superar, não apenas quando a organização do discurso é argumentativa, mas em qualquer outro gênero textual, visto que ainda estão na fase que estão finalizando o estágio operatório concreto, que vai de 07 a 11 anos, segundo estudos de Jean Piaget. Nesse período, mesmo com pensamento ainda muito concreto, o aluno já tem um pensamento mais lógico e estruturado, porém já reconhece que nem todas as pessoas compartilham dos seus pensamentos e opiniões.

Nesse contexto, um aluno de 5º ano ainda não tem desenvolvidas as habilidades metatextuais necessárias para o manejo efetivo do conhecimento linguístico, assim como não conhece o esquema arquetípico dessa forma de organização discursiva.

O que precisa ser enfatizado aqui é que essas etapas constituem uma parte específica do processo de escrita argumentativa que será construído nos anos finais do ensino fundamental, pois exige um esforço cognitivo diferenciado por parte de quem a produz e requer mudanças na forma como os tipos de discurso são organizados e processados.

4.3 ARGUMENTAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Silvestri (2001) sustenta que a argumentação fundamentada constitui uma modalidade de pensamento, juntamente com paradigmático e narrativo.

Trata-se de uma modalidade que impõe maiores desafios porque envolve tarefas e operações mentais mais complexas e de maior demanda cognitiva e discursiva: A capacidade de produzir um argumento adequado envolve o domínio das estratégias, declarações verbais que tornarão possível uma exibição convincente das idéias ou crenças conflitantes. Dentro em termos de habilidades de compreensão, conhecimento de mecanismos argumentativos permite que os destinatários assumam uma atitude crítica em relação à manipulação a que tendem a grande número de discursos sociais persuasivos. Domínio de habilidades abrangentes e produtiva molda a competência argumentativa do sujeito [...]. a competição argumentativa não é alcançada de forma obrigatória, pois é produto do aprendizado que depende tanto da importância que lhe é atribuída nos meios educativos como do lugar ocupado em uma sociedade pelas práticas de argumentar, persuadir e convencer meios verbais. (SILVESTRI, 2001, pp. 31, 32).

O texto argumentativo é o tipo de texto mais difícil de ensinar e aquele que provoca maior resistência nos alunos justamente pela complexidade discursiva e cognitiva inerente. Não é novidade que nas situações habituais de leitura e escrita no ensino fundamental e médio predominam as atividades de narração. O ensino metódico da argumentação é pouco contemplado nos programas curriculares ou é introduzido tardiamente e com resultados considerados insatisfatórios por professores do ensino médio, por professores universitários e pela sociedade em geral. Não só os alunos não são ensinados a expressar suas opiniões oralmente ou por escrito, para discutir e debater assuntos polêmicos, como também, muitos professores encontram-se despreparados para isso. Ainda mais porque, atualmente, crianças e jovens vivem imersos em uma sociedade de persuasão, onde se tenta influenciar a opinião dos cidadãos por todos os meios orais e escritos.

Atualmente, a capacidade de argumentação é ainda mais importante, pois vivemos em uma sociedade que valoriza a comunicação efetiva e a resolução de problemas de forma colaborativa. A capacidade de construir argumentos fortes e persuasivos, bem como de avaliar de forma crítica os argumentos dos outros, pode ajudar os alunos a se destacar em diferentes áreas, como na escola, no trabalho e na vida social.

Além disso, é importante que os alunos de quaisquer níveis tenham acesso a informações confiáveis e a fontes de conhecimento variadas, para que possam construir argumentos com base em fatos e evidências. Com o avanço da tecnologia, é possível utilizar plataformas digitais para acessar informações e debater ideias com pessoas de diferentes lugares do mundo, ou seja, argumentar na escola pode e deve ser dinâmico e prazeroso.

Em resumo, a capacidade de argumentação é uma habilidade importante para os jovens desenvolverem atualmente, e é preciso incentivá-los a expressar suas ideias de forma clara e coerente, além de fornecer ferramentas e recursos para o desenvolvimento dessa habilidade.

4.4 ARGUMENTAÇÃO CONFORME A REALIDADE DO ALUNO

A construção de um texto argumentativo supõe entender que o argumento trata de uma situação controversa, na qual geralmente há divergências de pontos de vista, para que sejam apresentadas razões e justificativas tendentes a solucionar as divergências apresentadas.

Na elaboração de um argumento eficaz, o aluno precisa coordenar vários fatores simultaneamente: ele precisa ter conhecimento do assunto sobre o qual está escrevendo, saber quem serão seus potenciais leitores, refletir sobre o que deseja comunicar a eles e como fazer isso para produzir neles os efeitos que deseja.

A realidade do aluno precisa ser sempre observada ao ser proposta uma atividade argumentativa, assim como o quanto eles têm embasamento para elaborar argumentos ou contra eventuais objeções de seu interlocutor. Além disso, é preciso entender que o tipo de discurso usado por eles terá sido organizado com base na sua realidade social, assim como a sua linguagem será usada para justificar ou refutar um ponto de vista com o objetivo de garantir o acordo sobre as ideias, porém, nem sempre ela conseguirá. Antes será necessário que seja feito um diagnóstico do público atendido pela escola, da assiduidade dos alunos, da situação econômica dos pais, assim como o próprio diagnóstico do educando, sua história de vida e o mais importante: sua interação com livros, com pessoas alfabetizadas e letradas e ainda, suas oportunidades de discussões e conversas que elevem o seu conhecimento de mundo.

Para alcançar uma boa argumentação, seja ela escrita ou oral, ou mesmo como a BNCC espera (como vimos no primeiro capítulo) já nos primeiros anos do fundamental, é preciso fazer uso dos recursos linguísticos e do raciocínio que se possui e induzir o aluno a operar em resposta aos propósitos da argumentação. Isso significa escolher o tipo de gênero a ser utilizado em situações de sala de aula que leve à discussão e oportunize estratégias discursivas que auxiliem na construção do discurso argumentativo.

Complementando esse pensamento, Giovani (2013) apud Ribeiro e Borges (2020, s/p), afirma que existe uma necessidade de aproveitar o potencial de alunos dos anos iniciais e não postergar isso para mais tarde, além disso, ele

focaliza a argumentação no processo de apropriação da escrita infantil e sinaliza a importância do ensino precoce da argumentação na escola. Para o autor, argumentar é um tipo de discurso e que para isso é necessário situações controversas, opostas, contraditórias, a fim de que ocorra uma posição comunicativa explícita, pois o locutor, ao tomar uma posição, se coloca a favor ou contra à posição de seu interlocutor. E as crianças em fase de apropriação da escrita são capazes de produzir diversos tipos de textos, inclusive de formas mais complexas, como o de argumentar.

O interesse do educador precisa ser de oferecer algumas situações didáticas que possam orientar alunos a abordar efetivamente a elaboração de textos para uso social e favorecer o desenvolvimento da competência discursiva argumentativa. Isso implica ao professor a responsabilidade de promover situações de reflexão sobre a língua com os alunos, em todas as esferas de leitura e escrita em que surjam dúvidas. A capacidade de refletir sobre a estrutura da língua e a forma como ela é utilizada é, inquestionavelmente, de grande importância para que o aluno domine as convenções escritas de sua língua: a) comunicativa, relacionada à situação: manter registro, seleção de dialeto; b) discursiva atentando-se ao gênero textual, estrutura, seleção do conteúdo; estratégias etc.) gramática: concordância, regras de coesão e coerência. Esse conhecimento tem impacto direto nos processos de comunicação e na criação de significados em contextos particulares.

Mesmo que isso se efetive posteriormente, é necessário iniciar o quanto antes para que seja possível estabelecer relações entre a competência da argumentação e o processo de desenvolvimento da competência cognitivo-linguística. Além do mais, é necessário enfatizar a gestão dos conteúdos buscando enfatizar o raciocínio, a exemplificação e as estratégias retóricas específicas do argumento como explicar, relacionar ideias, exemplificar, justificar e argumentar, assim como, incentivar para que o aluno possa aplicá-los adequadamente, o que afeta o aprendizado da composição de textos apropriados.

Também é importante considerar que quando nos deparamos com um texto, a estrutura que ele apresenta não é única, mas cada um tem uma complexidade, dadas as diferentes sequências estruturais que apresenta. Da mesma forma, ao trabalhar com alunos um tema polêmico, ele também precisa ter alguma relevância para eles, visto que, como a estrutura do texto não é o principal objetivo do trabalho, sua função será a de levar o aluno à reflexão sobre o tema, assim como posicionar-se sobre ele.

A propósito, após conseguir fazer um levantamento da realidade do aluno, é necessário conseguir trazê-la para dentro da sala de aula, além de sentir-se mais seguro acerca do que está sendo estudado, ele ainda assimilará com mais propriedade ao perceber que existem realidades parecidas com a dele. Nessa seara, cabe abordar assuntos voltados para o desenvolvimento das habilidades diversas que legitimam a proposta da BNCC quando expõe a sétima competência,

da argumentação, pois “mais do que conceitos, os alunos precisam ser habilitados a compreender e a interpretar o mundo.”²³ (p. 36)

Conectar o aluno à realidade é uma das formas mais efetivas de tornar o processo de aprendizado mais significativo e relevante para ele. Quando o conteúdo é apresentado de forma contextualizada e relacionada à vida cotidiana deles, é mais fácil para eles entenderem a importância e a utilidade do que estão aprendendo.

Além disso, é uma estratégia importante para desenvolver sua capacidade de argumentação, uma vez que a compreensão do contexto em que vivem é fundamental para construir argumentos coerentes e relevantes. Quando o aluno compreende a realidade em que está inserido, ele é capaz de identificar os principais desafios e problemas enfrentados pela sociedade, bem como as diferentes perspectivas e opiniões que existem sobre esses assuntos. Isso permite que ele desenvolva uma visão crítica e reflexiva sobre as questões que o cercam, e que construa argumentos baseados em fatos e evidências.

Logo, é importante lembrar que a conexão do aluno com a realidade não deve ser vista como uma tarefa isolada, mas sim como parte de um processo mais amplo de desenvolvimento de habilidades argumentativas. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades de comunicação, como a clareza na expressão de ideias e a capacidade de ouvir diferentes perspectivas, bem como o conhecimento de técnicas de argumentação, como o uso de dados e evidências para sustentar um ponto de vista.

As partes de um discurso argumentativo que se propõe analisar em um texto em relação à organização dada à argumentação, são as partes que o constituem: introdução, exposição dos fatos, exposição dos argumentos e a conclusão.

As estratégias retóricas argumentativas englobam a análise dos textos e gêneros diversos, centrando-se no corpo argumentativo, fundamentalmente nas razões que o escritor expõe para defender a sua tese e nas estratégias utilizadas para convencer mais objetivamente o seu público: a explicação, os argumentos de autoridade, a comparação, descrição, analogia, recurso a fatos com base em testemunhos críveis, dados estatísticos fornecidos em outros estudos ou por organizações, entre outros. Todos esses recursos são possíveis de serem trabalhados com alunos de 5º ano, porém, o professor precisa ter consciência do nível de profundidade possível de ser colocada em prática, além de não priorizar as nomenclaturas, como já explicamos anteriormente, pois a preocupação não é essa nesse momento.

²³Sem referência específica, é uma versão homologada da BNCC sendo material de referência pedagógica.

Uma atividade que pode ser feita em aula e que incentiva a discussão é a criação de textos coletivos. Neste, é feita a análise do tema apresentado, incentivando a sua discussão e interligando-a com práticas vivenciadas pelos alunos durante as aulas, assim como a sua realidade. Em seguida, é útil convidar os participantes a escreverem um texto no qual estabeleçam um posicionamento em relação às ideias expressas pelos colegas, sendo possível separar os argumentos apresentados mostrando a diferença entre o que foi explanado aleatoriamente do que foi refletido com base na “argumentação em situações dessa ordem e a habilidade do professor para identificar oportunidades de argumentação- e efetivamente sustentá-las.” (LEITÃO, 2011, p.40)

É fato, como já mencionamos anteriormente, que tudo isso pode e deve ser feito levando em consideração o nível no qual a turma se encontra, além da direção dos questionamentos serem planejados com antecedência pelo professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo o que foi exposto, chegamos ao final desta dissertação com a compreensão de que existem várias formas de desenvolver a competência argumentativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no 5º ano. A conclusão de que isso é possível levou em consideração os estudos feitos a partir da BNCC, assim como estudos teóricos sobre argumentação feitos por autores como Selma Leitão, Chaïm Perelman, Sylvia de Chiaro e Luci Bank-s-Leite. Segundo tais autores, com o desenvolvimento da competência argumentativa com alunos de Anos Iniciais é possível oportunizar momentos desapegados de nomenclaturas, mas repletos de reflexões subentendidas acerca de situações sociais, tais como: perceber os caminhos percorridos para chegar às conclusões, justificar estratégias e procedimentos colocados em ação no tratamento de situações-problema, formular hipóteses, fazer conjecturas, explorar exemplos e contraexemplos, testar e estruturar argumentos, generalizar propriedades e relacionamentos, identificar padrões e expressá-los matematicamente e fazer perguntas, reconhecer diferentes tipos de raciocínio e distinguir e avaliar cadeias de argumentos, tudo isso conforme a maturidade da turma. Em suma, a competência da argumentação deve favorecer o desenvolvimento a partir de suas características específicas, promovendo metodologias que se adequam ao perfil dos alunos.

A capacidade de argumentar deve ser desenvolvida na escola tendo como base o progresso da oralidade e da escrita em diferentes disciplinas, não apenas na disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, a própria BNCC afirma que todos os componentes curriculares estão conectados e que é possível que o aluno aprenda a argumentar conscientemente, se o ensino for orientado para uma aprendizagem reflexiva. Aliás, o capítulo sobre a *Evolução Das Leis No Brasil* serviu como alicerce para esta pesquisa, isso porque, ao fazer o estudo sobre o avanço que as leis educacionais tiveram, foi possível entender com mais clareza os motivos que levaram a BNCC a normatizar o ensino único, assim como a estabelecer as dez competências, estando a argumentação entre elas.

Verificamos ainda, que a Constituição Federal do Brasil de 1988 – CF traz em seus artigos 6º, 205º e 206º dispositivos sobre direito à educação. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Esta reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Por conseguinte, a BNCC rege a estrutura dos componentes curriculares do ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais e tem por propósito a universalização de direitos ao acesso do conhecimento acumulado e à qualidade da educação

que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos, tendo a apropriação da burguesia para legitimação de seus interesses com o estabelecimento de crenças e padrões adequados em uma sociedade marcada pela desigualdade. Ela ainda serve como referência para a construção e adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país. As redes e escolas seguem com autonomia para elaborar, por meio do currículo, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações, incluindo elementos da diversidade local e apontando como os temas e disciplinas se relacionam.

Apresentamos um aporte teórico sobre a argumentação, além de uma análise histórica ressaltando que ela está presente na humanidade desde a Grécia clássica. Notamos que, dentro da realidade escolar, a argumentação é uma forma de alunos e professores construírem seu conhecimento baseado no desenvolvimento de habilidades que busquem o diálogo e a autonomia em que tanto professores quanto alunos possam expor seus pensamentos, suas dúvidas, seus pontos de vista e percepções. Sendo a argumentação uma competência que está esculpida na BNCC e que precisa fundamentalmente da ação do professor, apresentamos a importância de ele fazer uso de metodologias que oportunizem o aluno a falar, a questionar, a discordar da opinião do outro, assim como a posicionar-se frente a uma situação. Também é necessário que aluno, nesse processo, seja autônomo e que consiga agir por conta própria e resolver os desafios que surgem com essas metodologias diferenciadas.

Ademais, analisamos em que medida é possível trabalhar a argumentação com o 5º ano e quais capacidades podem ser desenvolvidas com ela, pois nessa etapa o aluno já teria condições de desenvolver argumentação, cabendo aos professores ajudar e orientar nesse processo tanto de desenvolvimento da argumentação oral quanto escrita. Ao estimular a oralidade na infância, o professor do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais não está apenas favorecendo o desenvolvimento linguístico desses alunos, como também o desenvolvimento cognitivo. Importante, também, levar em conta que o ensino deve partir do conhecimento dos alunos, reconhecendo-os, e a partir deles, propor atividades que os levem a um maior domínio da língua, a partir das formas adequadas de seu uso, não por imposição, mas por meio de experiências significativas de comunicação e interação oral em sala de aula, promovendo suas competências linguísticas e comunicativas da fala e da escrita.

Além do mais, cabe ao aluno participar ativamente do processo de desenvolvimento da competência argumentativa, sendo participativo, fazendo inferências, confrontando pontos de vista com respeito e seriedade, além de mostrar interesse na busca por informações que fundamentem sua opinião.

Uma implicação imediata para o trabalho de sala de aula, que se extrai de tal processo, é que a criação de oportunidades em que diferentes alternativas (de entendimento, de ação) sejam sistematicamente examinadas e exploradas é condição *sine qua non*²⁴ para que mecanismos de aprendizagem e reflexão- inerentes à argumentação - possam então operar. (LEITÃO, 2011, p.20)

Ao finalizar este estudo, evidenciou-se a estreita relação entre argumentação e anos iniciais, visto que existe uma lei que ampara o desenvolvimento da competência argumentativa nessa etapa, além das diversas possibilidades de trabalhar com essa competência. Ao passo que o trabalho com argumentação rompe, muitas vezes com o padrão de pensamento que as pessoas têm quando é falado sobre argumentação. Ou seja, é levado em consideração o texto argumentativo, sua estrutura e a idade escolar que o aluno precisa ter para poder argumentar. Porém, vimos neste trabalho que isso não é referência quando falamos sobre argumentação. Que vai muito além de um esquema e de uma etapa escolar.

O desenvolvimento da capacidade cognitiva linguística de argumentação pode ser promovido não só pelo conteúdo temático, mas pela abordagem dos problemas socialmente vividos pelos alunos, pois ao confrontá-los com situações relacionadas ao seu meio social e ao contexto das práticas pedagógicas nas escolas, dá-lhes a oportunidade de expressar suas próprias ideias. Aprender a escrever não é apenas adquirir conhecimentos proposicionais e procedimentais sobre a estrutura e as regras da linguagem, como também implica adquirir crenças, valores e atitudes sobre si mesmo. Antes da linguagem léxico-gramatical amadurecer, a criança já é capaz negociar significados e de interpretar o que está acontecendo.

Como afirma Azevedo (2014), para aprimorar o uso de uma língua, de pouca eficácia é ouvir preleções de professores teorizando sobre as classes gramaticais e as funções sintáticas; antes, o uso escrito de uma língua necessita exatamente do próprio uso escrito de uma língua, seja por meio de habituais atividades de leitura seja de produção textual.

O que se conclui deste trabalho é que ao possibilitar o desenvolvimento da competência argumentativa em sala de aula desde os anos iniciais, oportuniza às crianças que aprendam não só a argumentar, como também começam a considerar diferentes perspectivas, a pesar evidências, a avaliar informações e a apresentar argumentos mais elaborados para apoiar suas opiniões. Quando as crianças aprendem a argumentar, novos conhecimentos são criados, então a escola torna-se um lugar para debates de alta qualidade e aprimoramento dessa competência.

As crianças podem se envolver em argumentações de diferentes maneiras, dependendo de sua idade e desenvolvimento cognitivo. A argumentação infantil envolve a capacidade de

²⁴ Algo essencial, indispensável.

expressar pensamentos, defender pontos de vista e apresentar razões convincentes para apoiar uma posição.

Além disso, constatamos ao longo desta pesquisa, que a argumentação nos Anos Iniciais também auxilia no:

- Desenvolvimento da linguagem: à medida que as crianças aprendem a falar e a expressar seus pensamentos, elas começam a se envolver em argumentações básicas. Inicialmente, essas argumentações podem ser simples, como expressar preferências pessoais, mas à medida que a criança amadurece, sua capacidade de argumentar torna-se mais sofisticada.
- Pensamento crítico: a argumentação está intimamente ligada ao pensamento crítico. Conforme as crianças desenvolvem habilidades de pensamento crítico, elas tornam-se mais capazes de avaliar informações, formar opiniões fundamentadas e articular seus pontos de vista de maneira persuasiva.
- Ensino explícito: os pais e educadores desempenham um papel fundamental no ensino da argumentação. Isso pode envolver a modelagem de habilidades argumentativas, fornecendo exemplos de argumentos bem estruturados e explicando as etapas envolvidas na formulação de um argumento convincente.
- Respeito às diferenças: ao ensinar as crianças sobre argumentação, é importante enfatizar a importância do respeito às opiniões e perspectivas dos outros. Isso ajuda a promover a empatia, a compreensão mútua e a capacidade de considerar diferentes pontos de vista, mesmo quando discordamos deles.
- Uso adequado da linguagem: as crianças devem aprender a usar a linguagem de forma apropriada e respeitosa durante uma argumentação. Isso inclui evitar insultos, ouvir atentamente os outros e responder de maneira construtiva. A comunicação eficaz desempenha um papel fundamental na persuasão durante uma argumentação.
- Reconhecimento de erros: parte do processo de aprendizado da argumentação é entender que nem todos os argumentos são perfeitos. As crianças devem ser ensinadas a reconhecer erros lógicos, inconsistências e a estar abertas a revisar seus próprios argumentos com base em informações e evidências adicionais.

Além disso, vimos também que as crianças têm a capacidade de argumentar, embora sua habilidade de argumentação varie de acordo com sua idade e desenvolvimento cognitivo. Desde tenra idade, as crianças começam a expressar seus pensamentos, defender suas preferências e tentar convencer os outros por meio de argumentos simples. Conforme crescem

e desenvolvem suas habilidades linguísticas e cognitivas, sua capacidade de argumentar torna-se mais complexa e sofisticada.

No início, as argumentações das crianças podem ser mais baseadas em desejos pessoais, como "Quero isso" ou "Não gosto disso". Conforme amadurecem, começam a formar opiniões com base em suas experiências, conhecimentos e valores. Elas podem começar a usar razões simples, como "Isso é melhor porque...", "Eu prefiro isso porque..." ou "Acredito que..."

À medida que as crianças crescem, especialmente durante a adolescência, elas podem desenvolver habilidades mais avançadas de argumentação e começam a considerar diferentes perspectivas, a pesar evidências, a avaliar informações e a apresentar argumentos mais elaborados para apoiar suas opiniões.

No entanto, é importante ter em mente que as habilidades de argumentação das crianças estão em constante desenvolvimento e podem ser limitadas em comparação às dos adultos. Elas podem ter dificuldade em organizar seus pensamentos, fornecer evidências sólidas e considerar diferentes pontos de vista. Portanto, é fundamental fornecer orientação e apoio adequados para ajudá-las a desenvolver suas habilidades argumentativas ao longo do tempo.

Importante salientar também que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos. Ela pode oferecer instrução direta sobre o que é argumentação, suas características e como desenvolver um argumento sólido. Isso pode incluir ensinar os alunos a identificar e analisar argumentos, a organizar suas ideias de forma lógica e a usar evidências convincentes para apoiar seus pontos de vista.

A realização de debates e discussões em sala de aula proporciona aos alunos a oportunidade de praticar suas habilidades argumentativas de forma interativa. Os debates podem ser estruturados em torno de tópicos relevantes e significativos para os alunos, permitindo que eles apresentem argumentos, defendam suas posições e considerem diferentes perspectivas.

Ademais, os professores desempenham um papel crucial ao fornecer *feedback* construtivo sobre as habilidades argumentativas dos alunos. Isso envolve identificar pontos fortes e áreas de melhoria, orientar os alunos sobre como melhorar seus argumentos e fornecer exemplos de argumentos bem-sucedidos, assim como incorporar estudos de casos e situações do mundo real em diferentes disciplinas, permitindo que os alunos apliquem suas habilidades argumentativas em contextos autênticos. Isso ajuda a desenvolver uma compreensão mais profunda dos problemas, a considerar diferentes perspectivas e a articular argumentos fundamentados.

À guisa de conclusão, podemos afirmar que ao investigar a possibilidade de trabalhar a argumentação com alunos 5º ano, percebemos a importância de verificar, em trabalho futuro, em que medida seria viável ao professor trabalhar com alguns elementos desse desenvolvimento argumentativo ainda mais cedo, por exemplo, com alunos de 1º, 2º ou 3º anos do Ensino Fundamental e quanto isso seria benéfico para o desenvolvimento dessa capacidade em anos futuros. O fim de um trabalho não constitui, por certo, o fim da pesquisa; antes, abre possibilidades de muitas outras áreas de investigação. Com a presente dissertação não poderia ser diferente.

Por fim, ao professor sugerimos que esteja aberto a desenvolver a competência argumentativa nos Anos Iniciais, revendo sua metodologia e seguindo o que a BNCC propõe. Além disso, devem encorajar os alunos a considerar diferentes perspectivas e a reconhecer a validade de pontos de vista opostos. Com isso, ajudarão a desenvolver a capacidade dos alunos de articular argumentos mais convincentes, levando em conta possíveis objeções e refutações. Os professores podem fornecer exemplos de diferentes perspectivas e estimular discussões que abordem vários pontos de vista e, para isso, precisam estar atentos aos assuntos que são discutidos em suas aulas, sendo arguto e perspicaz no seu entorno.

Ao aluno, enfatizamos que refletir criticamente vai além de respostas como sim e não e que a argumentação precisa fazer parte da sua vida, que conheça assuntos diversos, seja leitor assíduo e questionador, demonstre interesse genuíno e esteja disposto a considerar diferentes perspectivas, além de ser pesquisador e investigador do seu processo de desenvolvimento da competência argumentativa.

Esperamos que este trabalho contribua para a reflexão acerca da importância do desenvolvimento da competência argumentativa nos Anos Iniciais, sendo esta uma das competências que mais promovem o pensamento crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Márcia; MAINARDE, Jefferson. **Um currículo nacional para os anos iniciais?** Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014.
- ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** Caderno de Pesquisas, n.113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>.
- AZEVEDO, Tânia. Ensinar gêneros? **Revista Desenredo**, 10(1). Recuperado de <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4098>. Acesso em 20 de dez. de 2022.
- BANKS-LEITE. Luci. **A argumentação em crianças de idade pré-escolar.** Sínteses, 1997, v.02, p.31-44,. Disponível em:
file:///C:/Users/Admin/Downloads/baygon,+Gerente+da+revista,+BANKS-LEITE0001.PDF%20(5).pdf Acesso em 12 set.2022.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem.**14. ed. São Paulo, Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Problems of Dostoevsky’s Poetics.** Edited and Translated by Caryl Emerson. Introduction by Wayne C. Booth. Minneapolis/London: University of Minnesota Press, 1984.
- BECERRA, C. N. **Las actividades de elaboración y el trabajo con textos argumentativos en la construcción autónoma del conocimiento sobre metodología de investigación.** *Investigación en la escuela*, 40, 2000, 87-95.
- BRETON, P.; GAUTHIER, G. **Histoire des théories de l’argumentation**, Paris, La Découverte & Syros, Coll. « Repères »
- BRUNER, J. **O Processo da educação Geral.** 2 ed. São Paulo: Nacional, 1991.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília: 1997. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 19 de nov.2021.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, Volume 3, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em 13 de out. 2021.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** (versão preliminar). 2015. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#site/inicio%E1%90%B7>. Acesso em 18 jan.2022.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final. DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: http://cnebncc.mec.gov.br/docs/BNCC_Estudo_Comparativo.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/?/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em 21 de set. 2021.

_____. **Constituição Imperial de 1824**. Brasília. Lei número 234, de 25 de março de 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em 18 de ago. 2021.

_____. **O ato adicional de 1834**. Brasília. Lei 16 de agosto de 1834. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html> Acesso em 13 de ago. 2021

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

_____. **Constituição Federal de 1937**. Brasília. 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 17 ago. de 2021.

_____. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Brasília. Lei número 8530, 02 de janeiro de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=O%20primeiro%20dar%20o%20curso,administradores%20escolares%20do%20grau%20prim%C3%A1rio.&text=Art.,-4%C2%BA%20Haver%20tr%C3%AAs>. Acesso em 18 de set. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Lei número 4024, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 21 ago de 2021.

_____. **Lei nº 5.692/71**. Brasília: Lei número 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 ago. de 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifestas%20Bases%20culturais. Acesso em 19 set. 2021.

_____. **Plano Nacional de Educação. Brasília:** 2014. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em 22 de set. de 2021.

CAMPS, A. & DOLZ, J. (1995). **Enseñar a argumentar:** un desafío de la escuela actual. *Comunicación, Cultura y Lenguaje*. N° 25, pp. 5-8.

CARRILHO, M. M. Aristóteles (384-322) ou a pluralidade do ser como base da retórica. In: MEYER, M.; CARRILHO, M. M.; TIMMERMANS, B. **História da Retórica Lisboa:** Temas e Debates, 2002. p. 43-58.

CASTORINA, J. A., & BAQUERO, R. **Dialéctica y Psicología del Desarrollo.** El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. 2005.

COLENGHI FILHO, M., & VELASCO, P. A argumentação e o ensino dialógico da Filosofia. **Revista Eletrônica De Estudos Integrados Em Discurso E Argumentação**, 18(1). 2019. <https://doi.org/10.17648/eidea-18-2306>.

COLOMER, T. Y CAMPS, A. **Enseñar a leer, enseñar a comprender.** Madrid: Celeste Ediciones 1996.

CORRÊA, M.L.G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSER, Ivo. O Conceito de Federalismo e a Ideia de Interesse no Brasil do Século XIX. **DADOS - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 4, p. 941-981, 2008a.

CROWELL, A., & KUHN, D. Developing dialogic argumentation skills: A three-year intervention study. **Journal of Cognition and Development**, 15(2), 2014.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. Cad. Pesqui., 2002 (116), jul. 2002.

CURY, C.R.J.; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano. Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018. Resenha de: CASTRO, Luzia de Marilac; PEREIRA, Sandra Márcia Campos. Base Nacional Comum Curricular: é currículo prescrito ou documento norteador? **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.12, n.3, p. 431-433, set/dez. 2019.

DA SILVA CAVALCANTI, Wedja Nívea; DO RÊGO BARROS, Isabela Barbosa. Aquisição da escrita: uma proposta de produção e análise argumentativa. **Macabéa-Revista Eletrônica do Netlli**, v. 10, n. 8, p. 386-405, 2021.

DE CHIARO, Sylvia; LEITÃO, Selma. **O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula.** *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 18, p. 350-357, 2005.

DOLZ, J. (1996). **Learning argumentative capacities**. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11–12 year old children. *Argumentation*. N° 10, pp. 227-251.

FERNANDES, Vania et al. A argumentação sobre temas sociocientíficos no ensino de ciências e de matemática: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Práticas de Linguagem**, p. 662-670, 2018.

FERRAZ, Arthur Tadeu e Sasseron, Lúcia Helena. **Espaço interativo de argumentação colaborativa: condições criadas pelo professor para promover argumentação em aulas investigativas**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte) [online]. 2017, v. 19 [Acesso em 19 Setembro 2022] , e2658. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-21172017190117>>. Epub 23 Out 2017. ISSN 1983-2117. <https://doi.org/10.1590/1983-21172017190117>.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. “A escrita como trabalho”. In: MARTINS, M. H. **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 54-63

FOGELIN, Robert J.; SINNOTT-ARMSTRONG, Walter. **Understanding Arguments: An Introduction to Informal Logic**. 4.ed. Harcourt Brace Jovanovich, 1991.

GESSER, Veronica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Revista Contrapontos**, v. 2, n. 1, p. 69-81, 2002.

GLASSNER, Amnon & SCHWARZ, Baruch. (2007). **What stands and develops between creative and critical thinking?** *Argumentation? Thinking Skills and Creativity*. 2. 10-18. 10.1016/j.tsc.2006.10.001.

GOMES, Ana Lucia Sampaio Ferreira; CORREA, Jane. **Argumentação Escrita e as Crianças: Um Estudo Sobre o Julgamento de Texto Argumentativo**. *Psico*, [S. l.], v. 36, n. 3, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1396>. Acesso em: 18 ago. 2022.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 2, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de Resultados do Saeb 2019** : volume 1 : 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio [recurso eletrônico]. / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. 245 p.

KERFERD, G. B. **O Movimento Sofista**. São Paulo: Loyola, 1999.

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010. -Argumentação e Linguagem. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KUHN, D. **Science as argument: implications for teaching and learning science thinking**. *Science education*, v. 77, n. 3, p. 319-337, 1993.

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

_____, Selma. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. **Uni-pluri (Medellin)**, v. 12, p. 23-37, 2012.

_____, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica** (UFRGS. Impresso), v. 20, p. 454-462, 2007.

_____, Selma (S.L.Santos, até1999). O desenvolvimento da escrita argumentativa. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 49, n.3, p. 23-42, 1997.

LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. de (Orgs.). **Teoria da argumentação e educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 23-56.

MAINARDES, Jefferson; ALFERES, Marcia Aparecida. Sociologia das Políticas Educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 392-416, ago. 2014. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4353>>. Acesso em: 26 nov. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n2p392-416>.

MARQUES, Carla. **A argumentação oral formal em contexto de sala de aula**. 10.14195/978-989-26-0231-8_9.2010

MARTINS, J; SANTOS, Pimenta. **Elaboração de atividades de modelagem visando o desenvolvimento de habilidades argumentativas**. Enseñanza de las Ciencias, n.º extraordinário (2017): 4281-4285.

MASSMANN, D. **A Arte de Argumentar na Sala de Aula**. **Letras**, [S. l.], n. 42, p. 363–385, 2011. DOI: 10.5902/2176148512187. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12187>. Acesso em: 26 nov. 2022.

MEYER, Michel. **Lógica, Linguagem e Argumentação**. Lisboa: Teorema, 1992.

MEYER, Michel. **A retórica**. Tradução de Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

NERY RODRIGUES, M. A. **A ARGUMENTATIVIDADE EM TEXTOS DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. PERcursos Linguísticos, [S. l.], v. 4, n. 9, p. 19–32, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/7566>. Acesso em: 18 nov. 2022.

NOVAES, M. A. B., Silva; E. S., Costa; M. K. R., Amorim; P. A., Machado; F. L. M., Machado; A. M. M. R., Moura; J. S., Paiva; C. R. B., Martins; I. S., Paulino; F. G. O., Araújo; M. N., Medeiros; J. L. & André; A. S. (2021). **Metodologias ativas no processo de ensino e de aprendizagem**: alternativas didáticas emergentes. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 4. 1-10.

OLIVEIRA, R. J. de. **Argumentação e Educação**: as contribuições de Chaim Perelman. Curitiba: CRV, 2016.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação – A Nova Retórica.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PIAGET, Jean. Os Estágios do Desenvolvimento Intelectual da Criança e do Adolescente. In.: **Piaget.** Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PIRES, R. Semântica. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org). **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras 2, São Paulo, Cortez, 2012. p. 55-79.

PLANTIN, Christian. **A argumentação:** história, teorias, perspectivas. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

RIBEIRO, Lady Daiane Martins; BORGES, Fabrícia Teixeira. A argumentação no processo de alfabetização de crianças: uma revisão da literatura. Revista Valore, v. 5, p. e-5028, jan. 2021. p.07 ISSN 2526-043X. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/478>>. Acesso em: 20 nov. 2022. doi:<https://doi.org/10.22408/reva502020478e-5028>.

RICO, Rosi. **Argumentação está entre as competências gerais da BNCC** Competência 7.s/d. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/11/competencia-7-argumentacao>

SASSERON, L. H., & CARVALHO, A. M. P. Construindo argumentação na sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de alfabetização científica e o padrão de Toulmin. **Ciência & Educação**, 17(1), 97-114. 2011.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares:** das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Rev. Bras. Educ. [online]. 1999, n.11. ISSN 1413-2478.

SELLA, A. F.; ROMAN, E. C.; BUSSE, S. As redações dos nossos alunos apresentam teor argumentativo? In: **Roteiros de Análise Linguística.** Cascavel: Edunioeste, 2007, p. 35 – 43.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos.** São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Elisabeth Ramos da. O desenvolvimento do pensar crítico no ensino da língua materna: um objetivo de natureza transdisciplinar. In: _____ **Texto e ensino.** Taubaté-SP: Cabral Editora, 2002.

SILVA, Gabriele Bonotto; FELICETTIB, Vera Lúcia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Revista Escrito por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014.

SILVESTRI, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias del aprendizaje. En M.C. Martínez (Ed. Y Comp.), **Aprendizaje de la argumentación razonada**, (pp. 29-48). Universidad del Valle.

SIQUEIRA, Cláudia Barbosa. A habilidade de argumentar de crianças do ensino fundamental. Revele: **Revista Virtual dos Estudantes de Letras**, v. 4, p. 125-152, 2012.

SOUSA, Nidiane Marjorie Silveira de. **Conto e reconto de tirinhas: oralidade e argumentação na educação infantil**. 2015. 69f.–TCC (Monografia) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, Fortaleza (CE), 2015.

SPENCER, Louise Cervo. O professor como mediador nas aulas de argumentação. **Linguagens & Cidadania**, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1516849222145>

TOULMIN, Stephen. **The Uses of Argument**. Cambridge: Cambridge University Press: 1958.

VASCONCELOS A.N. de, LEITÃO S. Desenvolvimento da protoargumentação na interação adulto-bebê. Alfa, Revista Linguística . São José Rio Preto, 2016 60(1)). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1604-6> Acesso em 19 dez.2022.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALTON, D. N. **Argumentation schemes for presumptive reasoning**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 1996.

YOUNG, Michael. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**. V.44, n.151, p.190-202, jan/mar.2014.