

*Nascentes***A NOÇÃO DE CAPACIDADE ARGUMENTATIVA  
EM DIFERENTES PERSPECTIVAS DE ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO***Sheyla Fabrícia Alves Lima\***Eduardo Lopes Piris\*\**

**RESUMO:** Este artigo visa discutir o conceito de capacidade, refletindo sobre as contribuições das distintas vertentes encontradas na literatura para que se possa balizar como esses trabalhos apresentam o conceito de argumentação e sua aplicação no ensino. Essa reflexão se mostra oportuna por permitir colocar em questão os fundamentos que devem amparar o desenvolvimento das capacidades dos estudantes na escola e contribuir, em pesquisas futuras, para a organização de conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem da argumentação. A metodologia bibliográfica permitiu mapear, cotejar e discutir conceitos que englobam as noções de habilidade, capacidade e competência dirigidas exclusivamente ao ato de argumentar, tais como distintamente encontrados em Kuhn (1991), Golder (1992), Dolz (1994; 1996), Camps e Dolz (1995), Felton e Kuhn (2001), Hample (2003), Kuhn e Udell (2003), Dolz e Schneuwly (2004) e Azevedo (2013; 2016; 2019). Os resultados permitiram observar que as principais lacunas encontradas quanto ao ensino de argumentação sob o olhar das capacidades podem ser minimizadas pela compreensão de sua dispersão em distintas perspectivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento de Capacidades. Ensino de argumentação. Distintas Tendências.

**Introdução**

Entende-se ser consenso entre os níveis de ensino, a educação básica e a educação superior a intensa importância do ensino da argumentação. É comum, não somente a essas categorias, mas à maioria das pessoas, quando se discute sobre argumentação, que a primeira imagem desta se refira à construção de bons posicionamentos que envolve justificação e defesa de pontos de vista. No entanto, a despeito da importância do trabalho analítico em torno dos gêneros escritos (texto dissertativo-argumentativo), a capacidade dos alunos para argumentar, foi relegada ao segundo plano, ou até mesmo ignoradas.

Um dos fatores decorrentes dessa perspectiva de trabalho, exclusivamente, textual, refere-se à constituição da prática escolar da redação dissertativa – oficializada no Brasil a partir do Decreto nº 79.298, de 24/02/1977 e consolidada pela redação do Exame Nacional do

---

\* Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc).

\*\* Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (Usp). Professor Titular nível A da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc).

Ensino Médio (ENEM) – em certa tradição de ensinar e aprender argumentação que privilegia as competências linguístico-textuais dos estudantes em detrimento dos demais fatores constitutivos do ato de argumentar. Dessa forma, o que se pode observar é que independentemente da concepção que ampara o planejamento do profissional da educação, a forma de avaliação institucionalizada é um dos impulsos da dinâmica interativa e, concomitantemente, um dos corolários do planejamento na instituição escolar. Essa tradição de ensino da argumentação por meio da redação apenas impossibilita, por exemplo, o ensino de argumentação como prática de linguagem e o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes da educação básica brasileira, o que justifica esforços acadêmicos para subsidiar novas práticas didáticas.

Assim, com Plantin (2008 [2005]), consideramos que uma das questões centrais da argumentação é o encadeamento de dois discursos oposicionistas, o que exige uma reflexão sobre objetos didáticos que coloquem os discentes em confronto com o discurso do outro. Diante disso, entendemos a necessidade de refletir sobre práticas que alcancem objetivos do desenvolvimento de capacidades, tais como, construção de argumentos, defesa de pontos de vistas e refutação de argumentos, garantindo aspectos procedimentais de situações poligeridas para que de fato o aluno possa argumentar. Dessa forma, tais capacidades tornam-se alvo de ensino, se apresentando como objeto didático bastante profícuo para o ensino-aprendizagem da argumentação.

De acordo com o exposto, a importância de aportar a concepção de como as capacidades dos estudantes podem ser desenvolvidas pode contribuir para a aprendizagem em diversos aspectos, uma vez que o conhecimento dos professores acerca desse conceito, as metodologias e os recursos didáticos utilizados para seu ensino são construídos pela forma como ele é compreendido. Assim sendo, este texto visa a discutir o conceito de capacidade, trazendo uma revisão sistemática da literatura, a qual buscou perseguir a percepção explorada, os aspectos conceituais e a possibilidade de aplicação no ensino. Assim, a seguir, abordam-se a descrição e a análise dos dados dos artigos selecionados e apontam-se as contribuições deste estudo para futuras pesquisas, balizando contribuições e pontos de fragilidade nas perspectivas em face do objeto ensino de argumentação.

## **1– Habilidades, capacidades e competências argumentativas: uma revisão da literatura**

Ao discutir o conceito de capacidade e seu desenvolvimento, observamos que este se apresenta em diferentes percepções e disperso em diferentes perspectivas. Dessa forma,

interessados em entender como as capacidades se desenvolvem para poder discutir os planejamentos do professor, temos por objetivo discutir o conceito de capacidade, refletindo sobre as contribuições dessas distintas tendências encontradas na literatura para que se possa balizar como esses trabalhos ressoam o conceito de argumentação e sua aplicação no ensino.

Para identificar a literatura relevante para esta revisão, realizamos uma pesquisa sistemática nos bancos de dados eletrônicos. Nossa busca incluiu artigos científicos publicados nas últimas três décadas (a partir de 1991) e um capítulo de livro representativo que foi considerado relevante para a discussão. O principal critério de pesquisa aplicado foi a ocorrência da palavra “capacidade” em português, bem como em outros idiomas que nos renderam trabalhos de tradição anglófona (habilidade) e francófona (capacidade), com vários enfoques.

Dessa forma, reunimos trabalhos propagados sobre o assunto, integrando noções de habilidade, capacidade e competência dirigidas exclusivamente ao ato de argumentar, tais como distintamente encontrados em Kuhn (1991), Golder (1992), Dolz (1994; 1996), Camps; Dolz (1995), Felton e Kuhn (2001), Hample (2003), Kuhn e Udell (2003), Dolz e Schneuwly (2004) e Azevedo (2013; 2016; 2019). Observamos que, dentre esses trabalhos, o conceito voltado à capacidade é discutido a partir de várias linhas de trabalho, dentre as quais abordaremos as perspectivas <sup>1</sup>Cognitiva, Metacognitiva, Psicolinguística, Interacionista e Histórico-cultural-discursiva, as quais, em sua maioria, são produtivas em suas áreas e coexistem até os dias atuais.

### **Perspectiva Cognitivista**

Entende-se a perspectiva cognitivista como abordagem que considera a mente como um sistema cognitivo que habilita o ser humano a interagir no seu meio. Tal perspectiva é encontrada no “Arguing Skill” (2003), um capítulo de livro que poderia ser traduzido como “Habilidade de argumentar”, em que o autor Hample, diante das várias formas com que distintos estudiosos definem o termo *argumento*, assume que este é a troca de mensagens face a face, especificamente, a forma de dar razões, tanto real como potencial (HAMPLE, 2003, p.439). Suas pesquisas se inclinam a estudar como as pessoas encaram o conflito em interações interpessoais, os processos de argumentação interpessoal, particularmente o papel dos quadros de argumentos e emoções na troca interpessoal e na habilidade inventiva.

---

<sup>1</sup> Essas nomenclaturas são construções nossas que visam facilitar a compreensão das diferentes perspectivas a partir da maneira com que elas tratam a argumentação como objeto de pesquisa e propõem o desenvolvimento das capacidades.

As principais bases de seu estudo são Wenzel (1979, 1980, 1990, 1999) e O'Keefe (1977). Do primeiro, busca amparo para considerar as instâncias críticas para analisar os diferentes tipos de argumento, como a lógica, a qual se apresenta como uma instância crítica que se ocupa em analisar a validade dos argumentos, ou melhor, a solidez com que eles se apresentam; a retórica, em que se observa a eficácia do argumento, mais direcionado para uma leitura de seu efeito persuasivo; e a dialética, a qual está voltada a uma forma crítica de pensar os meios interacionais em que os argumentos são produzidos, abrindo a análise para ponderar aspectos como equidade, engano, opressão, disponibilidade de recursos argumentativos, entre outros fatores. Desses três ângulos, Hample (2003) opta por se inclinar à lógica, para pensar a solidez do argumento e a dialética para examinar como os sujeitos interagem.

Soma-se a essa discussão os estudos de O'Keefe (1977), o qual propõe duas orientações de argumento, quais sejam, *argument 1* (sem a presença de um interlocutor direto) e *argument 2* (uma interação discursiva em que dois ou mais participantes se envolvem). Partindo dessa discussão, Hample (2003) coloca que o *argument 1* refere-se a levantar um ponto dentro de uma materialização escrita, por exemplo, desenvolver um ponto com base em determinada doxa. Presumir um dado ante o interlocutor, o último não está necessariamente presente na cena persuasiva, ou seja, sua adesão não é visível ao argumentador, mas buscase com ele alcançar certa conclusão/acordo. O *argument 2* compete às discussões corriqueiras do dia-a-dia que partem da busca de uma conclusão com base na disputa de sentidos. Diferentemente do primeiro sentido, aqui se trata de um embate interpessoal mais oral e, consequentemente, mais transitório. A argumentação, assim, está tanto no discurso que alguém produz, sem a presença de um interlocutor direto, como uma interação discursiva em que dois ou mais participantes se envolvem.

É a partir desse estudo que propõe a existência de uma terceira noção, denominada *argument 2 0* (HAMPLE, 1985), o qual remete à experiência cognitiva do argumentar, o desenvolvimento cognitivo que se vincula à produção e recepção no processo de argumentar. Em ambas as posições de interlocução (produção e recepção), o *argument 0* se refere à compreensão de que, para deliberar o que dizer ou processar o sentido naquilo que está posto no discurso alheio, existe igual uso da capacidade argumentativa.

A noção de *argument 0* pode recobrir aquilo que é da ordem da capacidade de argumentar e está, dessa forma, presente em ambas as outras percepções do termo argumento. No

---

<sup>2</sup> Resolvemos manter o termo em inglês (*argument*), porque qualquer tradução poderia comprometer o significado desses estudos, uma vez que esse termo pode ser traduzido, e, portanto, entendido como argumento, argumentação, ou, ainda, uma potencialidade para torna-se um argumento.

*argument 1*, é necessário o uso da capacidade argumentativa para antecipar a experiência de interlocução do leitor e buscar uma razão consensual, e no *argument 2*, essa razão consensual advém de um processo de cooperação interacional que requer o processamento da capacidade argumentativa em todos os sujeitos interactantes. A noção apresentada sobre o *argument 1* e *2*, por sua vez, pode remeter àquilo que é da ordem da competência, ou seja, a forma de demonstrar ou revelar a capacidade para saber/poder/fazer algo. Essa troca interpessoal mais direta, observada no *argument 2*, é o objeto que Hample (2003) busca analisar nesse texto, considerando a sua maior recorrência no cotidiano das comunidades e que, por isso, requer maior competência dos interlocutores. Contudo, o *argument 0* é muito importante, porque está presente no *argument 1* para antecipar e apresentar um argumento, e presente no *argument 2* para o processo de cooperação entre sujeitos.

Pensando quadros comuns em que a argumentação acontece em uma orientação empirista, o autor parte da seguinte questão: O que as pessoas pensam que estão fazendo quando estão argumentando? Segundo o autor, é como as pessoas olham para o que estão fazendo ao argumentar que define o modo e as competências para fazê-lo. Assim, as habilidades se interligam a alguns fatores relacionados às situações sociais, a saber, as concepções quanto às experiências no processo de argumentação (– Ser consciente dos seus próprios objetivos na argumentação, bem como quanto aos objetivos do outro; – Integrar seus objetivos junto aos do outro de forma colaborativa e não competitiva; e – Processar e internalizar as consequências positivas de argumentar). São processos interpessoais de argumentação (– Compreender e respeitar as regras de discussão crítica; – Ser consciente acerca do domínio, relações de poder, o clima da interação e outras questões interpessoais, tentando evitar ou resolver esses problemas quase inevitáveis; e – Ser consciente sobre os planos reais e virtuais seus e dos outros, buscando uma relação entre os planos reais de forma cooperativa). E, ainda, desenvolver a solidez dos seus argumentos (– Usar e pedir ao outro boas evidências, – Usar e pedir do outro boas conexões entre evidência e afirmação e – Usar e pedir do outro conclusões cuidadosamente qualificadas).

Como podemos acompanhar, o autor dirige seu olhar analítico para a dimensão do processamento, o que faz sua perspectiva se inclinar para uma vertente cognitiva e descartar qualquer ênfase ligada a um possível trabalho que tenha como o centro o desenvolvimento das habilidades, suscitando que esse ocorra por meio de maturação biológica, uma vez que as condições internas preponderam sobre as externas. Pensar a argumentação nessa perspectiva significaria considerar a cognição como responsável pela formação dos argumentos que são exteriorizados pelo estudante.

## Perspectiva Metacognitivista

A perspectiva metacognitiva é compreendida como uma vertente que discute a habilidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos. Considerando essa característica, um dos primeiros estudos localizados encontra-se no livro *The skills of argument* (1991), que poderia ser traduzido como *As habilidades do argumento*, se inclinando a observar como se desenvolve a capacidade não apenas de pensar, mas de pensar bem, considerando que essa é, ou ao menos deveria ser, importante para as situações da vida. Nesse livro, a autora Kuhn (1991), professora da área de psicologia, apresenta um estudo empírico e amplo do raciocínio como argumento, envolvendo temas relacionados aos contextos sociais em que os indivíduos estão inseridos ao longo da vida, tendo por questão central, o que as pessoas pensam e por que pensam de determinada forma. Pontua, assim, que para pensar bem, as pessoas precisam desenvolver determinadas habilidades de pensamento, sendo tais habilidades essenciais para a capacidade de raciocínio.

Segundo a autora, o raciocínio argumentativo competente requer, primeiro e acima de tudo, a capacidade de refletir sobre o próprio pensamento como um objeto de pensamento. Considera, assim, que pensar é um exercício centrado em argumentar, pois ao refletir, as pessoas podem pensar sobre suas próprias crenças, justificá-las, analisá-las de forma crítica e, possivelmente, transformá-las, administrando suas concepções (KUHN, 1991, p.3). Com base nisso, ao conduzir seu estudo, conceituando o raciocínio argumentativo como argumento dialógico interiorizado, a autora afirma que esse envolve um número de habilidades mais específicas, mas o que é fundamental para cada uma delas, é a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento (KUHN, 1991, p.13-14). As habilidades correspondentes à ação de argumentar, então, se subdividem em *Teorias causais*, *Evidências para apoiar teorias*, *Teorias alternativas*, *Contra-argumentos e Refutações* (KUHN, 1991, p. 21– 117, tradução nossa).

Explicando as especificidades dessa subdivisão, tem-se que: (1) *Teorias causais* consistem nos antecedentes causais apresentados pelo participante em relação a um fenômeno-alvo e de como estes se articulam na produção da consequente questão, ou seja, os argumentos que os participantes oferecem a respeito dos assuntos tratados. Se a teoria de determinado participante inclui múltiplas causas, este é solicitado a identificar qual causa enxerga principal do fenômeno (KUHN, 1991, p.21); (2) *Evidências para apoiar teorias* são os fundamentos apresentados para as teorias causais, isto é, os argumentos que as pessoas oferecem para apoiar as teorias que defendem. Segundo a autora, as respostas dos sujeitos à solicitação de evidências, é muito importante porque nem todas ou mesmo a maioria das respostas apresentam bases, pois o que mais prevalece é uma pseudo-evidência (KUHN, 1991, p.44).

Em continuidade, as outras habilidades se referem a *Teorias alternativas* que consistem em teorias contrastantes às teorias causais defendidas pelos participantes. Aqui, se examina a capacidade de gerar uma teoria alternativa para os próprios argumentos defendidos (KUHN, 1991, p.97); *Contra-argumentos* são condições que poderiam confrontar as perspectivas defendidas pelo participante, por ele mesmo antecipadas. Examina-se a capacidade das pessoas de imaginar condições que levaria a falsear as teorias que sustentam, ou seja, sua capacidade de gerar um contra-argumento à teoria e evidências (KUHN, 1991, p.117); e *Refutações* que são as reações dos participantes a contra-argumentos e teorias alternativas por eles mesmos antecipados. Classificam-se em função do sucesso do participante na geração das réplicas e do elemento que é o contra-argumento ou teoria alternativa ao qual a réplica é direcionada. Essa habilidade é concebida como a mais complexa, uma vez que para executá-la, de forma otimizada, o participante deve se integrar às linhas de argumentação. Isso pode ser feito de duas maneiras fundamentais: uma refutação pode integrar um argumento (ou seja, teoria e evidências de apoio) e contra-argumento, criticando o contra-argumento, argumentando por que ele não tem força e, portanto, restaurando a força original do argumento. Ou, uma refutação pode integrar uma teoria original e uma alternativa, argumentando que a teoria original é mais correta. (KUHN, 1991, p.145).

Essas habilidades possibilitariam ao indivíduo não somente apresentar declarações sobre o mundo, mas, também, ponderar as consistências de tais declarações, podendo, por meio da experiência, refinar essas habilidades e ser conduzido a um pensamento mais crítico, que para a autora é fundamental para uma sociedade democrática.

Em seguimento às suas pesquisas no campo da psicologia, em *The Development of Argumentive Discourse Skill* (2001), Kuhn desenvolve outro estudo em parceria com Felton, voltado a examinar o modo como os indivíduos constroem argumentos em relação aos avanços, perguntas, desafios e críticas dos parceiros de conversação. Esse é um ponto que a autora relata como uma parte que faltava em sua discussão (KUHN, 1991), pois decidiu olhar, no momento, entrevistas individuais, sem parceiros de troca argumentativa. Portanto, agora, têm por objetivo identificar as características importantes do desenvolvimento de habilidades do discurso argumentativo, especificamente, observar o desenvolvimento da capacidade de participar e direcionar o discurso argumentativo com outros participantes, fazendo um trabalho conceitual e empírico.

Nesse trabalho, a autora não somente se preocupa com os processos que estabelecem a base para a argumentação, mas também com as estratégias utilizadas para argumentar. Faz, então, uma correlação entre metacognição e proficiência em argumentar. Assim, quanto mais

intenso for o hábito de argumentar, maior será sua habilidade para avaliar sua própria compreensão e, conseqüentemente, para utilizar estratégias mais adequadas.

Felton e Kuhn (2001) têm por base a noção apresentada por Walton (1989) sobre as estratégias argumentativas utilizadas para atingir a dois objetivos do discurso argumentativo, quais sejam, a organização para apresentar tanto as próprias reivindicações como para dissolver as reivindicações do outro. Soma-se à fundamentação teórica desse estudo, dentre outros trabalhos, os estudos de Leont'ev (1981), para conceituar o desenvolvimento como ocorrendo ao longo de duas frentes, uma delas no refinamento contínuo da compreensão dos objetivos e o outro no desenvolvimento e refinamento de estratégias que atendam esses objetivos. Dessa forma, essas duas dimensões se reforçam mutuamente, porque o exercício de estratégias aprimora a compreensão das metas, que por sua vez direciona o uso da estratégia. Observaram especialmente as diferenças de idade em diálogos argumentativos discordantes; as sequências estratégicas; e a estratégia argumentativa em diálogos concordantes, em que os resultados apontaram que as diferenças estratégicas observadas entre as faixas etárias, podem refletir, de certa forma, em diferenças na compreensão dos objetivos do discurso.

Para examinar o desenvolvimento das habilidades argumentativas do discurso, Felton e Kuhn (2001) realizaram uma comparação transversal dos diálogos de adolescentes e adultos de faculdades comunitárias, por meio de debate sobre pena de morte. Os resultados revelaram diferenças marcantes entre os dois grupos. O discurso dos adolescentes se concentrou amplamente nos argumentos que sustentavam sua própria posição, em detrimento de dispor dos argumentos de seus oponentes. Os adultos, por sua vez, além de apresentar seus próprios argumentos, eram mais predispostos a dispor do argumento do seu oponente para construir seu contra-argumento.

De acordo com os resultados encontrados, a autora volta a escrever sobre o desenvolvimento de habilidades de argumento em parceria com outro autor, com um estudo intitulado *The Development of Argument Skills* (KUHNS E UDELL, 2003), tendo por objetivo obter evidências experimentais para corroborar padrões transversais de desenvolvimento em habilidades de argumentação e avaliar a eficácia de uma intervenção projetada para promover o desenvolvimento dessas habilidades em crianças de 13 a 14 anos de idade com risco acadêmico.

Os autores retomam e endossam o conceito sobre as duas formas potenciais de desenvolvimento das habilidades argumentativas do discurso, pontuadas na análise realizada por Felton e Kuhn (2001), estudo supracitado. Esses dois modos potenciais, concebidos, são o melhor entendimento dos objetivos do discurso e aplicação de estratégias eficazes para

atingir esses objetivos. Acredita-se que essas duas formas de desenvolvimento se reforcem mutuamente. O progresso no uso das estratégias de discurso é impulsionado por uma melhor compreensão dos objetivos do discurso. Ao mesmo tempo, o exercício dessas estratégias no discurso promove uma compreensão mais refinada dos objetivos do discurso argumentativo. A contribuição do trabalho em questão é o de mostrar que esse avanço com relação a compreensão pode ser observado não apenas nos argumentos que um indivíduo constrói em apoio a uma reivindicação, mas também na qualidade do discurso argumentativo gerado nos diálogos entre pares.

As habilidades do raciocínio são definidas como “a articulação e esclarecimento da própria posição e perspectiva e fazer reivindicações sobre os argumentos do parceiro, buscando identificar fraquezas” (KUHN e UDELL, 2003, p.1247, tradução nossa). Essas habilidades são centrais para os objetivos do discurso argumentativo e refletem a mudança de atenção da exposição do próprio argumento para o foco expandido necessário para abordar esses objetivos duplos do discurso argumentativo, que incluem minar o argumento do oponente e avançar sobre o próprio posicionamento. Para desenvolvê-las, consideramos pertinente o exercício prolongado dessas habilidades do raciocínio em um ambiente cognitivamente rico. Por isso, optamos por trabalhar com 34 estudantes do centro da cidade em duas escolas públicas de ensino médio de Nova York em que todos os alunos são considerados com baixo desempenho, por isso, em risco de fracasso acadêmico. As duas escolas eram comparáveis e serviam populações semelhantes.

A intervenção proposta teve dois objetivos, o primeiro foi efetuar uma mudança na direção de uma proporção crescente de diálogo, para que os alunos buscassem desafiar seus parceiros em vez de apenas apresentarem seus argumentos. O segundo foi examinar o papel do discurso argumentativo na mudança que observamos nas habilidades argumentativas. A intervenção consistiu em duas fases. A maioria dos participantes mostrou melhora na construção de seus próprios argumentos, de forma individual, bem como avanços em suas habilidades de discurso argumentativo com maior frequência de uso de estratégias eficazes do discurso argumentativo, como contra-argumento. Assim, a intervenção baseada em metas apresentou pontos positivos para melhorar a construção dos argumentos individuais, bem como as habilidades de discurso.

A habilidade de monitorar e autorregular a própria cognição é um aspecto importante na aprendizagem dos estudantes. Contudo, o ensino nessa perspectiva é tomado como construção de trabalho com a argumentação a partir de estratégias que visam a construir as próprias posições ou minar a argumentação do outro (KUHN; UDELL, 2003), concepção de

que buscamos nos afastar, sobretudo na escola, considerando a gestão das diferenças como um elemento imprescindível a ser trabalhado com os alunos.

### **Perspectiva Psicolinguística**

Outra perspectiva encontrada na literatura é a Psicolinguística, encontrada nos estudos de Golder (1992) que, em seu artigo *Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs*, considerando uma abordagem do diálogo argumentativo como um comportamento característico da linguagem, trata da articulação texto-contexto e a relação de interlocução como fatores decisivos das formas discursivas construídas pelo locutor. Nesse sentido, observando a natureza monogerida ou poligerida do discurso, a autora analisa a elaboração das duas operações do discurso argumentativo, isto é, as operações de justificação e negociação.

É um trabalho que também parte do campo da psicologia, pois a autora é professora da disciplina na Université de Poitiers e membro do laboratório *Langage et communication*. Diferentemente da perspectiva Metacognitiva, as bases teóricas encontradas na Psicolinguística não consideram o discurso argumentativo como forma de persuasão nem apresenta importância ao uso de estratégias, contudo parte de um ponto de vista ontogenético, que é o estudo da formação do indivíduo para assinalar várias etapas de aquisição das capacidades argumentativas, que a autora trata como operações.

Golder (1992) apresenta como objetivo focalizar o efeito da natureza mono ou poligerida do discurso na implementação das duas principais operações do discurso argumentativo, isto é, as operações de justificação e negociação, levando em consideração a idade e a situação da interlocução dos sujeitos. Para tanto, coletou discursos argumentativos de 106 alunos, com idades entre 10 e 17 anos, em duas situações: – situação poligerida: o sujeito deve fazer aceitar suas posições ao outro que defende seu próprio ponto de vista; – situação gerenciada ou monogerida: o sujeito deve apresentar suas posições, cujas intervenções são limitadas a lembretes do tipo “você pode me dizer mais?”.

Os resultados quanto às marcas de negociação constataram que aos 10-11 anos, essas marcas são pouco utilizadas, devido à sua complexidade cognitiva; aos 13-14 anos, são dominadas, mas principalmente na situação poligerida; e aos 16-17 anos, são utilizadas, mas, preferencialmente, aplicadas em situações monogeridas. Quanto às marcas da justificação, é a situação monogerida que se revela a mais propícia ao seu emprego. Segundo a autora, as duas situações de interlocução (monogerida e poligerida) não são compreendidas da mesma forma em todas as idades.

Diferentemente dessa perspectiva que aponta uma gradação para aquisição das operações argumentativas, a perspectiva interacionista que veremos a seguir, atribui a aquisição tardia à ausência de um ensino sistemático na escola.

### **Perspectiva Interacionista**

A defasagem no desenvolvimento das capacidades argumentativas é apontada por Dolz (1994) em *La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación*, momento em que se debruçou sobre a organização das modalidades oral e escrita no desenvolvimento da argumentação, tendo como objetivo explorar as possibilidades, interesses e limites da articulação de atividades direcionadas a esse ensino. É importante dizer que Joaquim Dolz é professor da unidade de didática de línguas da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Suíça). O autor, neste estudo, faz uma crítica às práticas escolares que valorizam a leitura e a escrita de gêneros narrativos nas séries iniciais, em detrimento dos gêneros argumentativos, os quais precisam fazer do planejamento em todos os segmentos. Dessa forma, funda a perspectiva interacionista, pois não considera apenas o desenvolvimento cognitivo, mas os elementos sociais voltados a apreensão do processo argumentativo.

Amparado pelos estudos da psicologia (BEREITER; SCARDAMALIA, 1982), o autor afirma que há uma lacuna entre o desenvolvimento de capacidades argumentativas orais e escritas, a qual é marcada principalmente pela dificuldade dos alunos em lidar com o âmbito dialógico da argumentação. Considera os apontamentos de François (1980) para entender que uma criança é relativamente capaz de defender seu ponto de vista sobre um assunto de seu interesse, mas que isso é observado de forma distinta nas duas modalidades. Isso ocorre porque, enquanto em um diálogo argumentativo oral a criança assume mais facilmente e de forma tácita o posicionamento do oponente, de acordo com Rosat (1991), em um monólogo argumentativo, oral ou escrito, há um esforço muito maior para identificar o objetivo e a quem dirige seu discurso. Ou seja, a situação problemática se apresenta na construção de pontos de vista distintos, mais especificamente, na articulação dos argumentos e contra-argumentos.

Buscando solução para essa problemática, se ampara também nos estudos realizados anteriormente (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), para afirmar que é difícil abordar as relações entre a expressão oral e escrita de uma forma geral, sem levar em consideração o gênero do discurso e as condições particulares de produção. Dessa forma, não há pertinência em conceber gradação-sucessão entre gêneros discursivos segundo a qual o discurso

interativo oral aparece dissociado do trabalho escrito. Pontua que uma diversidade de gêneros argumentativos orais e escritos deve ser exercida ao longo de toda a escolarização e concebe conceber as sequências didáticas como um conjunto ordenado de oficinas destinadas a melhorar as habilidades argumentativas dos alunos.

Considerando essas bases teóricas, Dolz (1994) pontua que o ensino pode ser sistematizado por meio da observação e consideração das habilidades argumentativas dos alunos antes do ensino; da seleção e operacionalização do conteúdo de ensino apropriado relacionado ao discurso argumentativo; do estabelecimento de uma progressão consistente; e proposição de atividades pedagógicas interessantes para os alunos. Para isso, as sequências didáticas foram concebidas pelo autor como um conjunto ordenado de oficinas destinadas a melhorar as capacidades dos alunos, envolvendo, basicamente, quatro tipos de atividades, quais sejam: contrastar diferentes situações de argumentação e textos argumentativos; elaborar diferentes tipos de argumentos ou contra-argumentos e organizá-los no texto; A prática de situações de colaboração orais e escritas, a fim de facilitar a transição progressiva da simples oposição aos argumentos do adversário, para as estratégias de negociação; e o exercício por meio da escrita utilizando certas estratégias linguísticas características da argumentação.

O autor destaca que, uma vez que tenham percebido a diferença entre as duas situações e alguns aspectos específicos da apresentação oral, os alunos se valem seletivamente do que aprenderam sobre argumentação nas oficinas de redação. Essa análise leva a validar o trabalho e a reflexão sobre o monólogo argumentativo escrito exercendo efeito de retorno sobre o monólogo argumentativo oral.

Em seu artigo denominado “Learning Argumentative Capacities A Study of the Effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children”, Dolz (1996), interessado no que os campos da linguística e da psicologia relatavam sobre a implementação didática concernentes ao discurso argumentativo e sua aquisição, desenvolveu e aplicou em seis escolas uma sequência didática. Com o objetivo voltado para o ensino de argumentação com alunos de 11 a 12 anos, buscou avaliar o fator resultante desses novos parâmetros de ensino nas capacidades dos alunos no que corresponde às dimensões dialógicas da argumentação na escrita de monólogos. Esse interesse se justifica porque o pesquisador, que concentra seus estudos também no campo da didática, questiona a ausência de um ensino de texto sistematicamente argumentativo até o final da escolaridade obrigatória, diferentemente da pauta apresentada pelo campo da psicologia, que aponta uma complexidade interna da argumentação, e, portanto, uma aquisição das capacidades argumentativas que são construídas a partir de estágios. O objetivo principal nesse estudo é determinar até

que ponto os alunos são capazes de melhorar sua produção de textos argumentativos após passarem por um ensino coletivo sistemático e intensivo em vários âmbitos do discurso argumentativo.

As bases teóricas que amparam esse trabalho se apresentam em continuidade às pesquisas realizadas em Genebra referentes à avaliação do efeito de um ensino sistemático e intensivo de diferentes gêneros discursivos nas produções escritas dos alunos (cf. Dolz; Rosat; Schneuwly, 1991; Dolz, 1992; Schneuwly, 1992). Esses estudos corroboram o apoio de três aspectos distintos encaminhados no ensino: a implementação didática de novos conhecimentos e conhecimentos relativos ao discurso argumentativo, considerando que o ensino realizado de forma precoce pode levar a uma melhoria nas capacidades argumentativas; uma organização experimental realizada em campo, com o propósito de avaliar os efeitos das ferramentas didáticas desenvolvidas; e uma análise das produções dos alunos antes e depois do recebimento do ensino, bem como sugestões para o desenvolvimento de novos métodos de ensino.

Para tanto, o trabalho por meio de oficinas se voltou para as operações de apoio de argumentos e operações de negociação, considerando sua marcação linguística no idioma francês. Os progressos percebidos nessas duas operações permitem concluir que o aprendizado da argumentação escrita se dá para além da implementação de processos cognitivos obtidos ao longo da vida, pois são resultado de uma associação regularmente transformada entre a capacidade de perceber a especificidade das situações argumentativas, adaptando o discurso aos requisitos sociais dessas situações e a capacidade de cuidar das várias restrições linguísticas e textuais do discurso argumentativo em francês.

Buscando agregar estudos sobre a argumentação e seu ensino, apresentando um conjunto de possibilidades que esse tipo de discurso apresenta como possibilidade de corroborar tanto a educação ético/cidadã quanto o aprendizado da expressão oral e escrita, Dolz constrói um estudo em parceria com Anna Camps, intitulado *Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual* (1995). Os autores consideram que “La razón de ser de toda argumentación es la de exponer un punto de vista, destacarlo y justificarlo, tratando de convencer a uno o varios interlocutores o «adversarios» de su valor”<sup>3</sup> (CAMPS e DOLZ, 1995, p.5). Os autores pontuam que, diferentemente de contextos mais antigos, em que o interesse teórico e prático da argumentação partia de publicitários e políticos, o domínio da argumentação, na atual

---

<sup>3</sup> Tradução: A razão de ser de toda argumentação é apresentar um ponto de vista, destacá-lo e justificá-lo, tentando convencer um ou mais interlocutores ou “adversários” do seu valor.

conjuntura, teria se tornado um objetivo de ensino nos programas do ensino fundamental e médio.

Assinalam, nesse estudo, que aprender a argumentar requer a participação em atividades de leitura, observação, comparação e análise de textos autênticos publicados pela imprensa, fragmentos de obras da literatura clássica e contemporânea, propagandas ou textos escritos pelos próprios alunos. A seleção do *corpus* é uma tarefa bastante problemática, por isso apresentam quatro tipos de critérios que precisam ser considerados, quais sejam: o interesse do conteúdo temático para os alunos, a aceitabilidade social do conteúdo temático, a presença de recursos argumentativos e discursivo-linguísticos que fazem parte do planejamento e a possibilidade de intervenção didática sobre eles.

Para tanto, esses autores enfatizam a importância de confrontar os alunos com situações de argumentação, considerando dois aspectos. Primeiro, entender os argumentos que são transmitidos por meio de discursos sociais, orais e escritos e, segundo, construir situações de argumentação nas quais eles devem colocar em prática estratégias, como, por exemplo, “reconocer un tema polémico y ser consciente de los diversos puntos de vista que existen sobre él; discutir los diferentes puntos de vista y los recursos argumentativos posibles para defenderlos; tener su propia opinión sobre el tema discutido”<sup>4</sup>, entre outras (CAMPS; DOLZ, 1995, p.6).

Considerando esses aspectos, os autores pontuam a pertinência de se organizar situações, reais ou simuladas, nas quais crianças ou jovens possam ter a possibilidade de realizar todas as operações inerentes à argumentação e de exercer as estratégias envolvidas, sendo os critérios discursivos e didáticos, os aspectos centrais. No que diz respeito às práticas simuladas, pensamos que, por não corresponder à prática social e distanciar do terreno da enunciação, seja evitada. Assim, compreendemos que a proposta de didatização de uma situação argumentativa venha a debruçar sobre o contexto social mais amplo.

Em *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*, Dolz e Schneuwly (2004), tomando os estudos já realizados (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), destacam que as capacidades de linguagem se dimensionam nas aptidões requeridas do aprendiz na elaboração de um gênero num quadro interacional determinado. Dessa forma, se inscrevendo em uma concepção epistemológica e metodológica do agir linguageiro, assumida pelo *Interacionismo Sociodiscursivo*, concebem que os gêneros

---

<sup>4</sup> Tradução: reconhecer um tema polêmico e estar ciente dos diversos pontos de vista que existem sobre ele; discutir os diferentes pontos de vista e os possíveis recursos argumentativos para defendê-los; tenha sua própria opinião sobre o assunto discutido

atuam como instrumentos que propiciam a mediação do homem com a situação e objeto de intervenção.

Para a ocorrência de uma ação linguageira, o agente-produtor tem necessidade de mobilizar capacidades de linguagem que se interligam ao contexto e à organização do gênero, com o qual intervém no mundo. As capacidades de linguagem estão, assim, associadas às aptidões solicitadas para uma ação linguageira e que se expressa por meio da mediação instrumental de um gênero de texto. Dessa forma, as orientações teórico-pedagógicas buscam explorar a sequência didática, a progressão curricular e o agrupamento de gêneros, especialmente voltadas às questões do ensino de gêneros textuais. Assim, pelo trabalho com os gêneros, as capacidades dos alunos são desenvolvidas tanto para fins de produção e compreensão como para reflexão da língua.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), as capacidades de linguagem se subdividem em *capacidade de ação*, a qual refere-se às representações ou conhecimentos mobilizados pelo sujeito sobre o contexto de produção, reconhecimento do gênero textual e a mobilização de conteúdos; *capacidade discursiva*, relacionada com as representações ou conhecimentos mobilizados sobre as características próprias do gênero quanto a sua estrutura organizacional; e *capacidade linguístico-discursiva*, referente ao reconhecimento das unidades linguísticas do texto. Nessa perspectiva, o objetivo do ensino é o de promover o desenvolvimento das capacidades dos alunos em relação a diversos gêneros que circulam no meio social.

No que corresponde a argumentação, parte da ideia de que o aspecto tipológico “Argumentar” deve ser trabalhado por meio de gêneros orais e escritos como textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, entre outros. As capacidades de linguagem dominantes ligadas a esse aspecto tipológico são as que envolvem a habilidade de sustentar, refutar e negociar posições. No entanto, o desenvolvimento das capacidades argumentativas, além de não ter sido foco nos estudos dessa perspectiva, exige um trabalho mais específico como veremos na próxima perspectiva.

### **Perspectiva Sociocultural discursiva**

A perspectiva Sociocultural discursiva, encontrada nos trabalhos de Azevedo (2013; 2016; 2019), reflete sobre o desenvolvimento de capacidades de acordo com as situações concretas de interação. A autora tem concentrado sua pesquisa na área de Linguagem, com foco nas teorias do discurso e da argumentação, e Educação, com trabalhos publicados em ensino-aprendizagem da argumentação, ensino de leitura e literatura, produção textual, linguística aplicada, análise do discurso e formação de professores.

No artigo “Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião”, Azevedo (2013), ao discutir o desenvolvimento de capacidades argumentativas na educação básica, marca a existência de duas questões basilares que precisam nortear esse trabalho: o rigor conceitual e a investigação de práticas que podem favorecer o exercício dessas capacidades pelos sujeitos implicados em processos de ensino. Com relação ao rigor conceitual, a autora pontua uma distinção entre capacidade e competência. Assim, diferentemente dos trabalhos discutidos anteriormente, que apresentaram uma certa flutuação no que corresponde à capacidade e sua forma de manifestar-se, esse estudo apresenta características conceituais bem definidas.

Como amparo teórico, a autora assume a perspectiva da integração das aquisições, proposta por Xavier Roegiers e Jean-Marie De Ketele (2004, p. 50, apud AZEVEDO, 2013, p. 40), que afirmam que a capacidade desenvolve-se segundo o eixo do tempo; evolui com o tempo; relaciona-se a um conjunto não limitativo de conteúdos; constitui uma atividade que pode ser realizada de forma livre; possui caráter integrador, não obrigatoriamente presente; e a especialização é possível, porém em termos sensoriais e cognitivos. A competência, por seu turno, desenvolve-se segundo o eixo das situações; é interrompida em determinado momento; relaciona-se a uma categoria determinada de situações; é uma atividade finalizada, que entra no âmbito de uma tarefa; mobiliza um conjunto integrado de recursos, especialmente de capacidades; e constitui-se uma especialização em termos de qualidade da execução de uma tarefa (“desempenho”).

Partindo dessa distinção conceitual, a autora aponta que as capacidades possuem três traços fundamentais que as caracterizam, ou seja, a transversalidade, podendo transitar entre várias áreas de conhecimento; a evolutividade, podendo ser desenvolvidas ao longo da vida; e a transformação, que é a possibilidade de interagirem, gerando novas capacidades. As competências portam quatro características fundamentais, como a mobilização de recursos; caráter finalizado; ligação à família de relações e avaliabilidade. Essa distinção é muito importante para o planejamento escolar, porque aprender a argumentar requer a apropriação de capacidades e, para avaliá-las, é importante compreender sua relação com as construções internas, só observadas por meio da competência.

Em desenvolvimento aos estudos realizados por Dolz e Schneuwly (2004), a autora desenvolve o estudo das capacidades de linguagem argumentativas, pontuando que “as capacidades de linguagem estão estritamente ligadas às atividades humanas, isto é, às estruturas materiais e simbólicas que se orientam de acordo com determinadas finalidades” (AZEVEDO, 2013, p. 40). Desse modo, as capacidades argumentativas podem ser desenvolvidas

por meio da reflexão e da crítica a partir de diferentes situações da linguagem. Seu desenvolvimento, portanto, ocorre por meio de dois processos, a saber, *negociação* e *sustentação*. O processo de *negociação* está planejado no encontro entre perspectivas contrárias, revelando as vozes que constituem o fenômeno dialógico, a revisão e até a transformação de concepções individuais e o exercício da autorregulação do pensamento; e o processo de *sustentação*, entendida como atividade social que se realiza por meio da justificativa de pontos de vista, mobiliza operações específicas de raciocínio, acontece em uma sequência das fases teóricas e empiricamente distinguíveis, estimula respostas às possíveis críticas e solicita a previsão de perspectivas alternativas aos posicionamentos apresentados.

Em outro estudo intitulado “Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão”, Azevedo (2016) apresenta uma discussão sobre o desenvolvimento das capacidades argumentativas considerando a sua exterioridade. No curso desse estudo, ela mobiliza e relaciona vários campos, como a Nova Retórica, especificamente as proposições de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]); os estudos Foucaultianos, referentes à lógica, à significação das palavras e à constituição dos discursos; Vygotsky, para tratar a constituição psicológica a partir do contexto histórico-cultural; e Meirieu, para pontuar sobre os modos de organização da aprendizagem. É por meio dessa associação que afirma planejar o desenvolvimento dos sujeitos em suas capacidades de linguagem, as quais, por sua vez, estão imbricadas às capacidades argumentativas. Dessa forma, para o desenvolvimento das capacidades argumentativas é preciso considerar três características que integram as áreas filosófica, psicológica e educacional, isto é, como uma condição humana (atividade cognitiva) que interrelaciona a linguagem verbal; uma expressão discursiva que se apoia sobre um já-dito, marcado historicamente e pelas relações de poder; e uma ação de linguagem proposta pela polarização de posições.

Em “Confluencias y distinciones entre las Nociones de capacidade y competência argumentativas”, Azevedo (2019) apresenta uma proposta, destacando a conceitualização e a operacionalização acerca da noção de capacidade e competência argumentativa, com o objetivo de contribuir para a ensino de argumentação na escola, especialmente em colaboração às práticas de professores que almejam desenvolver um trabalho com argumentação com alunos do ensino fundamental e médio. Para conceitualização, faz uma retomada dos conceitos de competência e capacidade argumentativa propostos anteriormente (AZEVEDO, 2013, 2016), em que reitera que a competência argumentativa – limitada a situações específicas – requer a mobilização de várias capacidades dentre as quais se encontram as capacidades argumentativas, marcadas pela associação de três elementos, ou seja, uma condição humana,

uma ação da linguagem e uma expressão discursiva. Entretanto, nesse estudo, ao tratar da condição humana, a apresenta como uma atividade não somente cognitiva, mas também social, enfatizando que não há privilégio, conforme afirmado em Azevedo (2016), da linguagem verbal sobre a reflexão dos objetos do mundo (AZEVEDO, 2019, p. 174). Assim, para um planejamento é imprescindível admitir a impossibilidade de construir um trabalho limitado a um único campo de conhecimento.

Para o desenvolvimento das capacidades argumentativas é necessário a compreensão das operações complexas mobilizadas neste processo: a compreensão teórico-prática de conceitos específicos; ascensão de modelos de participação social, que envolve a compreensão de fatores culturais e institucionais, bem como o enfrentamento de coerções definidas por várias relações de poder; as formas de atuação, considerando as possibilidades de interação social e discursiva; as alternativas disponíveis para organizar o pensamento e a expressão verbal. Assim, destaca que um trabalho consistente se apresenta no aproveitamento de oportunidades que impulsionem a participação dos estudantes em situações argumentativas, nas quais esses sejam sujeitos ativos.

### **Considerações: Como essas perspectivas podem colaborar para fundamentar um ensino apoiado no desenvolvimento de capacidades argumentativas**

Com base na pesquisa bibliográfica realizada, podemos perceber que os termos habilidade (usado pelos trabalhos de tradição anglófona), capacidade e competência (utilizados pelos estudos francófonos) têm sido discutidos a partir de várias perspectivas cuja opção possibilita resultados em distintas frentes de trabalho, como abordagens Cognitiva, Metacognitiva, Psicolinguística, Interacionista e Histórico-cultural-discursiva. Tal discussão torna-se importante para entender como esses referenciais constroem possibilidades conceituais que podem auxiliar na construção de práticas de ensino. Desse modo, de acordo com esse panorama, podemos acompanhar os objetivos e alcance de cada perspectiva apresentada na literatura a fim de refletir sobre a que melhor pode somar para a organização e planejamentos na esfera escolar.

Em suma, a perspectiva Cognitivista, destacada no trabalho de Hample (2003), oferece estrutura para compreensão sobre o modo pelo qual a argumentação pode ser observada por meio do raciocínio, mas dirige o olhar analítico para a dimensão do processamento, ou seja, partindo da questão: o que as pessoas pensam que estão fazendo quando estão argumentando? O autor enfatiza que é a maneira como as pessoas olham para o que estão fazendo ao argumentar que define o modo e as competências para fazê-lo. Esse trabalho pontua a

forma pela qual se organiza o raciocínio ao argumentar, o que faz descartar qualquer ênfase ligada a um possível trabalho que tenha como o centro o desenvolvimento, suscitando que esse ocorra por meio de maturação biológica, uma vez as condições internas preponderam sobre as externas.

A perspectiva Metacognitivista, encontrada nas pesquisas de Kuhn (1991), Felton e Kuhn (2001) e Kuhn e Udell (2003), apresenta dados que constata a deficiência das habilidades dos alunos. Por tratar-se de estudos empíricos, fazem poucos destaques acerca do que possa ser construído e trabalhado com os estudantes para contornar as dificuldades sinalizadas, somando, assim, de forma frágil para subsidiar a prática dos profissionais da educação quanto à organização de seu trabalho. O grande problema dessas abordagens é que nelas há uma restrição entre o nível teórico e o fornecimento de um relato empírico (números, tabelas etc.), sem qualquer inclinação ao processo de ensino-aprendizagem; quando o fazem, enfatizam o nível retórico e estratégico da argumentação, marcando os objetivos duplos do discurso argumentativo, para construir suas próprias posições ou minar a argumentação do outro (KUHNS; UDELL, 2003). Atualmente, essa perspectiva é muito utilizada, tomando a argumentação como meio para ensino de conteúdos em diversas disciplinas. Assim, ressalta-se a falta de um trabalho para o desenvolvimento de habilidades em que se ensine, de fato, a argumentar. Portanto, tomar a argumentação como objetivo de trabalho, e a possibilidade de o estudante ser autor das suas próprias práticas e não mero coadjuvante da prática de terceiros.

Os trabalhos em perspectiva Psicolinguística, como os de Golder (1992), colocam que a habilidade das operações de justificação e negociação mostra uma diferenciação de seu uso de acordo com a idade dos sujeitos. As conclusões principais são que, seguindo uma linha ontogenética, existem etapas definidas para apreensão de competência argumentativa. Essa perspectiva, de certa forma, desvaloriza qualquer tipo de esforço sobre as ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das capacidades. Diferentemente dessa perspectiva que aponta uma gradação para aquisição das operações argumentativas, a perspectiva Interacionista que veremos a seguir, atribui a aquisição tardia à ausência de um ensino sistemático na escola.

A perspectiva Interacionista, proposta em Dolz (1994; 1996), Camps e Dolz (1995) e em Dolz e Schneuwly (2004), supera a limitação das ciências cognitivas clássicas que se preocupam com os aspectos internos do processamento linguístico. O evento comunicativo é concebido por meio da convergência de ações linguísticas, cognitivas e sociais, e assim as capacidades de linguagem podem ser desenvolvidas, sobretudo, pelo trabalho com o gênero.

Nessa perspectiva, o objetivo do ensino é o de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagens dos alunos em relação a diversos gêneros que circulam no meio social. Para tanto, os autores propõem cinco agrupamentos de gêneros para dar conta das capacidades de linguagem que envolvem capacidades linguísticas, discursivas e de ações (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações). Na acepção dos autores, tais capacidades, associadas às aptidões solicitadas para uma ação linguageira e que se expressa por meio da mediação instrumental de um gênero de texto, são desenvolvidas a partir de da apropriação de tal gênero.

Em relação à abordagem histórico-cultural-discursiva, Azevedo (2013; 2016; 2019) amplia as discussões postuladas por Dolz e Schneuwly (2004). Para Azevedo (2009, p. 118), como os gêneros são elaborados por um determinado grupo social em certo momento histórico, investigar as competências discursivas é explicitar as capacidades de linguagem, entre as quais se encontram as capacidades argumentativas, que possibilitam a adaptação do sujeito a situações específicas de uso, caracteristicamente por meio de processos de negociação e sustentação. Contudo, Azevedo (2009; 2013; 2016; 2019) não se inclina a outros aspectos tipológicos como narrar, relatar, expor e descrever ações, optando por fazer um aprofundamento sobre o argumentar. Para isso, a autora aponta algumas especificidades, como a concatenação a uma concepção de argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1958; PLANTIN, 2008; GRÁCIO, 2010) e a distinção entre capacidade e competência (ROEGIERS; DE KETELE, 2004). Apontar o lastro teórico da argumentação é essencial, pois trata-se de um campo bastante vasto, o qual, desde o período clássico até as concepções contemporâneas, tem perpassado por distintas vertentes como a lógica, a retórica, a dialética, lógica informal, lógica natural, nova retórica, pragmadialética, as quais têm a argumentação como escopo. Portanto, como seu uso varia de acordo com cada perspectiva é importante assinalar de onde se parte para refletir ou apontar direcionamentos no ensino. E, a distinção entre capacidade e competência argumentativas apresenta potencialidade em corroborar o planejamento escolar, porque ensinar a argumentar requer a identificação das capacidades que devem ser mobilizadas para o desempenho de certas competências exigidas numa ação de linguagem. Porém, como a capacidade não existe em estado puro, é necessário um meio de avaliação que solicite do estudante a apresentação de uma dada competência, a ser realizada por meio de tarefas. Essa perspectiva dimensiona as capacidades argumentativas para além da noção cognitiva e social, uma vez que, para o seu desenvolvimento, é necessária a articulação não somente da ação de linguagem e da expressão discursiva, mas, principalmente, da condição humana.

A abordagem Histórico-cultural-discursiva, a partir dos trabalhos de Azevedo (2013; 2016; 2019), propõe o estudo das capacidades argumentativas como sendo imbricadas nas capacidades de linguagem. Suas proposições têm enfoque sobre o ensino, analisando práticas, propondo avanços e construtos metodológicos que corroboram a reflexão sobre o desenvolvimento da argumentação dos estudantes. Essa perspectiva dimensiona as capacidades argumentativas além da noção sociocognitiva, uma vez que, para o seu desenvolvimento, é necessária a articulação não somente da ação de linguagem e da expressão discursiva, mas, principalmente, da condição humana.

É importante observar que a capacidade discursiva trabalhada na perspectiva anterior se difere da capacidade argumentativa. A noção de capacidade discursiva é passível de variação, dependendo do sentido que se apresente ao termo discursivo, porém, de modo mais abrangente, se caracteriza como a capacidade do sujeito de produzir e compreender textos orais ou escritos, a partir de sua interação pela linguagem. Diferentemente, a capacidade argumentativa, como apresentada a partir de Azevedo (2013; 2016; 2019), só pode ser desenvolvida quando os estudantes são convidados a participar de processos de negociação e sustentação. Na negociação, ocorre o jogo entre perspectivas contrárias e na sustentação se realiza a justificativa de pontos de vista. Como o trabalho com os gêneros, conforme os autores da perspectiva interacionista, alternam-se entre orais e escritos, dependendo do gênero que o professor escolha para trabalhar em sala, não será garantido que os alunos necessariamente participem dos dois processos argumentativos.

A metodologia bibliográfica permitiu discutir o conceito de capacidade, refletindo sobre as contribuições das distintas tendências encontradas na literatura e balizar como esses trabalhos desenvolvem o conceito de argumentação e sua aplicação no ensino. Buscamos destacar nesses trabalhos o escopo e as contribuições, tendo por principal interesse observar sobre o que é necessário saber/fazer para que estudantes possam desenvolver a argumentação. Este trabalho permitiu, ainda, colocar em questão o lastro que poderá amparar o desenvolvimento das capacidades dos estudantes na escola, contribuindo, em pesquisas futuras, para a organização de conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem da argumentação.

#### **THE NOTION OF ARGUMENTATIVE CAPACITY IN DIFFERENT PERSPECTIVES FOR THE STUDY OF ARGUMENTATION**

**ABSTRACT:** This article aims to discuss the concept of capacity, reflecting on the contributions of the different aspects found in the literature so that we can delimit how these works present the concept of argumentation and its application in teaching. This reflection proves to be opportune because it allows us to question the foundations that should support the development of students' abilities at school and contribute, in future research, to the organization of content and teaching-learning methodologies for argumentation. The bibliographic methodology allowed mapping, collating and discussing concepts that encompass the notions of ability,

capacity and competence exclusively directed to the act of arguing, such as distinctly found in Kuhn (1991), Golder (1992), Dolz (1994; 1996), Camps and Dolz (1995), Felton and Kuhn (2001), Hample (2003), Kuhn and Udell (2003), Dolz and Schneuwly (2004) and Azevedo (2013; 2016; 2019). The results allowed us to observe that the main gaps found regarding the teaching of argumentation from the perspective of capabilities can be minimized by understanding its dispersion in different perspectives.

**KEYWORDS:** Capacity Development. Teaching argumentation. Different Trends.

## REFERÊNCIAS

- ALTON, D. N. Dialogue theory for critical thinking. *Argumentation*, n° 3, p. 169-184, 1989.
- AZEVEDO, I. C. M. de. Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. In: VITALE, M. A et al. (Org.). *Estudios sobre discurso y argumentación*. Coimbra: Grácio Editor, 2019. p. 167-193.
- \_\_\_\_\_. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, E. L.; FERREIRA, M. O. (Orgs.). *Discurso e argumentação em múltiplos enfoques*. Grácio Editor: Coimbra, 2016. p. 167-190.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n.4, p. 35-47, jun. 2013.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA; M. From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In: GLASER, R. (Ed.). *Advances in Instructional Psychology*, vol. 2, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p. 1-64, 1982.
- CAMPS, A.; DOLZ, J. Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n° 25, p. 5-8, 1995.
- DOLZ, J. La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n° 6: v. 3, p. 17-27, 1994.
- \_\_\_\_\_. 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, p. 227-251, 1996.
- \_\_\_\_\_. Como Ensinar a Escribir Relatos Históricos? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto en alumnos de la escuela primaria. *Aula de innovación educativa*, n° 2, p. 23-28, 1992.
- \_\_\_\_\_; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n° 102, p. 23-37, 1993.
- \_\_\_\_\_; ROSAT, M. C.; SCHNEUWLY, B. Elaboration et Evaluation de Deux Séquences Didactiques Relatives Trois Types de Textes. *Français aujourd'hui*, n° 92, p. 37-47, 1991.
- \_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, B. Gêneros em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 41-70, 2004.
- FELTON, M.; KUHN, D. The development of argumentive discourse skills. *Discourse Processes*, 2001, p. 135-153, 2001.

- FRANÇOIS, F. Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité. In: *Pratiques*, n° 28, p. 83-94, 1980.
- GOLDER, C. Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. In: *Enfance*, tome 46, n°1-2, p. 99-112, 1992.
- HAMPLE, D. Arguing skill. In: GREENE, J. O.; BURLESON, B. R. (Eds.). *Handbook of communication and social interaction skills*. p. 439-478, 2003.
- KUHN, D. *The Skills of Argument*. New York: Cambridge University, 1991.
- \_\_\_\_\_; UDELL, W. The development of argument skills. *Child Development*, n° 74, p. 1245-1260, 2003.
- LEONTEV, A. N. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe, Inc. p. 37-61, 1981.
- O'KEEFE, D. J. Two concepts of argument. *Journal of the American Forensic Association*, n° 13, p. 121-128, 1977.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação – A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1958].
- PLANTIN, C. (2005) *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROSAT, M. C. A propos de la réalisation orale et écrite d'un texte argumentatif. In: *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 87, p. 37-50, 1991.
- SCHNEUWLY, B. Didactique de l'écrit en Français Langue Maternelle: une approche Expérimentale. In: *Acquisition et Enseignement/ Apprentissage des Langues* (ed.), par Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles. LIDILEM, Grenoble, 511-518, 1992.
- WENZEL, J. W. Perspectives on argument: Twenty years later. *Paper presented at the American Forensic Association. National Communication Association Summer Conference on Argumentation*, Alta, UT, 1999.
- \_\_\_\_\_. Three perspectives on argument: Rhetoric, dialectic e logic. In: TRAPP, R.; SCHUETZ, J. (Eds.), *Perspectives on argumentation: Essays in honor of Wayne Brockriede*. Prospect Heights, IL: Waveland, p. 9-26, 1990.
- \_\_\_\_\_. Perspective on argument. In: RHODES, J. & NEWELL, S. (Eds.), *Proceedings of the summer Conference on Argumentation*. Washington, DC: Speech Communication Association. p. 112-133, 1980.
- \_\_\_\_\_. Jurgen Habermas and the dialectical perspective on argumentation. *Journal of the American Forensic Association*, n° 16, p. 83-94, 1979.

Recebido em: 16/08/2021.

Aprovado em: 09/12/2021.