

Lucimara Glap
(Organizadora)

Desafios

DA

Educação

NA

CONTEMPORANEIDADE

3



AYA EDITORA
2021

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Organizadora

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Produção Editorial

AYA Editora

Capa

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Revisão

Os Autores

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza
Centro Universitário Santa Amélia
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz
Faculdade Sagrada Família
Prof.º Dr. Carlos López Noriega
Universidade São Judas Tadeu e Lab.
Biomecatrônica - Poli - USP
Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva
Centro Universitário FACEX
Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis
Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig
Universidade Federal do Paraná
Prof.º Dr. Gilberto Zammar
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso
Universidade de Santa Cruz do Sul
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues
Faculdade Sagrada Família
Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof.º Me. Jorge Soistak
Faculdade Sagrada Família
Prof.º Me. José Henrique de Goes
Centro Universitário Santa Amélia
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim
Faculdade Sagrada Família e Centro de
Ensino Superior dos Campos Gerais
Prof.ª Ma. Lucimara Glap
Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues
Universidade Norte do Paraná
Prof.º Dr. Marcos Pereira dos Santos
Faculdade Rachel de Queiroz
Prof.º Me. Myller Augusto Santos Gomes
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch
Faculdade Sagrada Família
Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda
Centro Universitário Santa Amélia
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira
Instituto Federal do Acre
Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail
Centro de Ensino Superior dos Campos
Gerais
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens
Faculdade Sagrada Família
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares
Universidade Federal do Piauí
Prof.ª Ma. Sílvia Apª Medeiros Rodrigues
Faculdade Sagrada Família
Prof.ª Dr.ª Sílvia Gaia
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda
Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues
Instituto Federal de Santa Catarina

© 2021 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas desta obra são integralmente de responsabilidade de seus autores.

D4415 Desafios da educação na contemporaneidade 3. / Lucimara Glap
(organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2021. 250 p. – ISBN 978-65-88580-47-9

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI 10.47573/aya.88580.2.34

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino à distância. 4.
Tecnologia educacional. 5. Letramento. 6. Alfabetização I. Glap, Lucimara. II.
Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

**International Scientific Journals Publicações
de Periódicos e Editora EIRELI
AYA Editora©**

CNPJ: 36.140.631/0001-53
Fone: +55 42 3086-3131
E-mail: contato@ayaeditora.com.br
Site: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação 10

01

Gênero, multiculturalismo e educação 12

Edilson Damasceno

Eliane Anselmo da Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.1

02

**A construção de valores na instituição escolar
Brasileira 28**

Elizabeth Maria da Penha Gama

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.2

03

**A Construção Social da Infância na Ótica dos
Pensadores da Educação 42**

Paulo Marcos Ferreira Andrade

Solange de Fatima Oliveira

Iolanda Silva Oliveira

Edinei Ferreira da Silva Andrade

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.3

04

**África, afrodescendência e educação: reflexão sobre a
implementação e aplicabilidade da lei n° 10.639/03 ... 50**

Wellington Rodrigues dos Reis Edmundo

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.4

05

Educação para a justiça: conscientização dos direitos e deveres básicos do cidadão 59

Leonardo Augusto de Oliveira Rangel

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.5

06

Perspectivas sobre o uso da linguagem visuoespacial e a visualização do conhecimento na EaD para pessoas surdas 74

Tarcisio Vanzin

Nanci Cecilia de Oliveira Veras

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.6

07

Educação para a diversidade: psicopedagogia e inclusão de pessoas trans no ensino superior..... 84

Gabriela Gomes Freitas Benigno

Carlos Diogo Mendonça da Silva

Sônia Maria Soares de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.7

08

Ensino público no contexto da pandemia covid-19..... 108

Edileusa Camargo da Silva

Gina Denisa Pancera

Michelle Camila da Silva

Olga da Silva Serrano

Rosimeire de Freitas Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.8

09

Lugar de discussão é na sala de aula: reflexões sobre a prática da argumentação no desenvolvimento do pensamento crítico 112

Rosita Maria Bastos dos Santos

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.9

10

Abordagem crítica acerca da práxis docente para educação ambiental face as diretrizes curriculares nacionais..... 125

Maísa Pereira Gonçalves

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.10

11

Oficina de discussão sobre educação sexual, uma estratégia de prevenção das infecções sexual transmissíveis entre os jovens..... 135

Matheus Fernandes de Souza

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.11

12

A fusão do alfabetismo e letramento e sua importância no processo de ensino 149

Giovana Santana Ribeiro

Ivani Regina Rodrigues

Marilda Marchi da Silva Teixeira

Monica Regina Ferraz do Nascimento

Reginalda Ferreira Louro Cardoso

Sandra Marisa Rodrigues de Camargo

Sidinei Alves

Silvana Soares Guizolfi Vieira

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.12

13

Caracterizando a figura do professor dinamizador de artes na educação infantil: o caso de Vitória – capital do estado do Espírito Santo 155

Frankues Giovani Loreto

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.13

14

Educação inclusiva: alunos portadores de síndrome de Down..... 163

Alexandra Rodrigues de Arruda

Aline Terezinha Dias Moraes

Kelly Franco Henkes

Luciana Pereira Franco

Márcia Maria de Barros

Márcia Pereira de Souza

Regiane Diniz Espinosa de Almeida

Viviane Ribeiro dos Santos

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.14

15

Marco metodológico: pesquisa em escola, aspectos teóricos e práticos a fim de compreender as relações de aprendizado do aluno com surdez..... 169

Jefferson Aristiano Vargas

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.15

16

Uso das novas tecnologias no ensino: inteligência artificial 182

Leonardo Rodrigo Siqueira da Fonseca

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.16

17

Compondo uma história: um prelúdio acerca do ensino de piano no Brasil 195

Fernanda Morales dos Santos Rios

Josiane dos Santos Silva

Jackeline Barcellos Teixeira Nascimento

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.17

18

A formação inicial do Pedagogo, na modalidade a distância, no espaço hospitalar: uma revisão sistemática sob a ótica do Methodi Ordinatio 204

Lucimara Glap

Antonio Carlos Frasson

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.18

19

Aspectos teóricos sobre as contribuições da atividade experimental para o ensino e aprendizagem da matemática 215

Janaina de Nazaré Borges Freitas

Valéria Castelo Branco de Sousa

Edenil Quaresma Souza

Marcelo Robson Sousa Pereira

Daniel Melo da Silva Junior

Nayara França Alves

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.19

20

Vivência musical dos pedagogos nas creches e pré-escolas 228

Vânia Bolba Cardoso

Rogério Alves Gomes

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.20

21

Educação: evasão escolar 241

Elaine Aparecida Saraiva Batista

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.21

Organizadora 243

Índice Remissivo 244

Apresentação

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire

Apresentar um livro é sempre uma alegria e ao mesmo tempo um desafio que se apresenta, principalmente por nele conter tanto de cada autor, de cada pesquisa, suas aspirações, suas expectativas, seus achados e o mais importante de tudo a disseminação do conhecimento produzido cientificamente.

Deste modo, não poderia deixar de escolher uma epígrafe que melhor viesse ao encontro com o que se propõe o volume 3 da Coletânea **“Desafios da Educação na Contemporaneidade”**, pois o ensinar e aprender estão presentes cotidianamente na vida de cada pesquisador aqui presente.

Este volume traz vinte e um (21) capítulos com as mais diversas temáticas e discussões, as quais comprovam mais uma vez a necessidade de repensarmos os espaços destinados à disseminação do conhecimento. Sejam eles representados pela discussão presente nas produções científicas sobre o viés do trabalho pedagógico; sobre a educação inclusiva; questões de gênero e multiculturalismo; questionamentos sobre quais valores constroem-se na escola brasileira; a importância da construção da infância sem perdermos de vista a teoria alicerçada pelos ilustres pensadores da nossa educação brasileira; questões de discussão, que ainda em pleno século XXI se fazem necessárias, sobre a lei 10.639/03 (afrodescendentes) trago o “ainda” até porquê já deveríamos ter incorporado estas questões ao cotidiano da escola; educar para a justiça, ou seja, para que reconheçamos a necessidade da conscientização dos direitos e dos deveres dos sujeitos enquanto cidadãos; a importância da linguagem visuoespacial e a visualização do conhecimento na EaD para pessoas surdas, e também nesta mesma linha as relações de aprendizado com alunos com surdez a fim de realizar um levantamento sobre a metodologia utilizada para os mesmos; reflexões importantes trazidas no artigo que discute a educação para a diversidade de pessoas trans do Ensino Superior, comprovando mais uma vez a necessidade do princípio da equidade em educação e das longas discussões que se ampliarão sobre o tema para que realmente haja uma inclusão real dos sujeitos; a reflexão do momento atual traduzido no artigo sobre a ensino público no contexto da pandemia; a importância da argumentação e do desenvolvimento crítico dos alunos em sala de aula, até para que possam superar alguns discursos rechaçados de discriminação e homofobia; a educação ambiental e as diretrizes curriculares nacionais, ou seja, quais caminhos se cruzam ou se bifurcam sobre estas questões; a fusão entre o analfabetismo e o letramento e sua importância

no processo de ensino, aqui não poderia deixar de mencionar que este processo é um dos principais entraves, ainda presentes no cotidiano escolar; a importância da inteligência artificial enquanto um instrumento disponível para o favorecimento do ensino aprendido; a arte retratada na história do piano no Brasil; a formação inicial do pedagogo no espaço hospitalar produções científicas acerca do tema; as contribuições da atividade experimental para o ensino e aprendizagem da matemática; a vivência musical dos pedagogos nas creches e pré-escolas e por fim, um estudo sobre a evasão escolar a qual a inda é, sem dúvida, uns dos maiores desafios enfrentados por gestores e professores

Por esta breve apresentação percebe-se o quão diverso, profícuo e interessante são os artigos trazidos para este volume, aproveito o ensejo para parabenizar os autores aos quais se dispuseram a compartilhar todo conhecimento científico produzido.

Espero que de uma maneira ou de outra os leitores que tiverem a possibilidade de ler este volume, não saiam ilesos ao término.

Boa leitura!

Prof.^a Ma. Lucimara Glap

Lugar de discussão é na sala de aula: reflexões sobre a prática da argumentação no desenvolvimento do pensamento crítico

Place of discussion is in the classroom: reflections about argumentation practice in the development of critical sense

Rosita Maria Bastos dos Santos
Universidade Estadual de Ponta Grossa - Ponta Grossa - PR

DOI: 10.47573/aya.88580.2.34.9

RESUMO

Com este artigo, pretendemos refletir sobre a prática da argumentação na sala de aula, destacando a importância dessa atividade como ação discursiva e também como meio para construção de conhecimento. Nessa perspectiva, argumentar ultrapassa a dimensão composicional. Evidentemente, o esquema argumentativo é requisito para que seja articulada, no entanto, não está restrita apenas à forma. Acreditamos que um dos desafios da escola é tratar a argumentação como exercício que não apenas pode levar a melhores níveis de discussão, ultrapassando generalizações, senso comum, violência, desqualificação do outro, como também promover a compreensão sobre o que é ser crítico frente a temas polêmicos e controversos. O universo das ideias, dos temas e dos assuntos que circulam no dia a dia do aluno (nosso, portanto) é inevitavelmente polifônico. Repousam em muitos temas mais de um olhar, mais de um posicionamento fundamentado numa diversidade de argumentos. Nossa proposta nasce de instigações afloradas por pautas abordadas em atividades no âmbito da pesquisa com o projeto Análise discursivo-argumentativa de temas polêmicos e da extensão com o projeto Debate em sala de aula; análise produção do texto argumentativo. Nosso questionamento mais provocador e também desafiador é pensar a argumentação como meio de produção de conhecimento e também como forma de o sujeito-aluno superar a discussão despersonalizada, sem que ele se coloque no mundo e se veja nas discussões em que esteja inserido como agente produtor de ideias, como debatedor frente ao discurso do outro, preparado para enfrentar discursos polêmicos no âmbito das ideias e dos argumentos..

Palavras-chave: argumentação. ensino. senso-crítico.

Abstract

With this paper, we intend to reflect about argumentation practice in classroom, highlighting the importance of this activity as a discursive action as well as a way to build knowledge. In this perspective, argumentation surpasses the compositional dimension. Evidently, the argumentative scheme is required to be articulated, however, it's not restricted to the form. We believe one of school's many challenges is to deal with argumentation as an exercise not just to able to develop the level of arguments, surpassing generalization, common sense, violence, disqualification of others, but as well promote comprehension about what it's to be critical when facing controversial and polemic topics. The universe of ideas, of topics and subjects that appears daily for students (ours, therefore) is inevitably polyphonic. On many subjects lamore than one vision, more than one positioning based on a diversity of arguments. Our proposal born of instigations insighted by agendas addressed in activities in the research sphere with the project Discursive-argumentative analysis of polemic themes and from extension with the project Debate in the Classroom; analysis production of the argumentative text. Our most provocative and challenging questioning is to think the argumentation as a way of knowledge production and a way to subject-student surpass the unpersonalized discussion too, without putting themselves in the world and see themselves as an agent producer of ideas in the discussion they are in, as a debater in front of other's discourse, prepared to face polemic discussions in the ideas and arguments space

Keywords: argumentation. education. critical sense.

INTRODUÇÃO

O propósito deste texto é levar à reflexão o fato de a escola inevitavelmente interagir com temas tão diversos, muitas vezes polêmicos, e a necessidade de escolher a discussão como forma de acolher a realidade do aluno, promovendo o exercício da argumentação que se soma à aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Nessa aprendizagem, a do debate e da discussão orientada (para que sejam aceitos e respeitados pontos de vista diferentes) tão necessária nos dias atuais, a argumentação figura como, procuramos salientar, uma prática de caráter discursivo, por se tratar essencialmente de atividade apoiada no linguístico e também relacionada pragmaticamente a praticamente todas as atividades sociais. A articulação argumentativa demanda o reconhecimento de que um tema pode refletir mais de um ponto de vista e lidar com essa diversidade de opiniões pode exigir gerenciamento da interação, ou seja, reconhecer que o outro pode pensar diferente do que penso, assumindo posição de confronto, não da violência (verbal e às vezes até física), mas das ideias.

A argumentação, nessa perspectiva é tratada nesse texto não apenas como conteúdo (muitas vezes trabalhado apenas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio), mas como meio a partir do qual a realidade do aluno é acolhida, ou seja, encontra espaço para ser debatida por meio da mediação do professor. Enquanto meio, achamos relevante a abordagem de Mateus (2016) que apresenta interessante trabalho sobre uma pedagogia da argumentação, em que esta figura como prática a partir da qual o pensamento crítico pode acontecer nos espaços de educação escolarizada por meio da valorização das diferenças, sendo a argumentação atividade que permite a escuta, o respeito e a observação do diferente.

Consideramos pertinente destacar que a teoria da argumentação não é feita de uma única vertente. Para considerá-la como atividade social, é preciso considerar filiações que trazem a argumentação para fora da concepção lógica formal. O debate, assim como o identificamos, como possibilidade de defender um ponto de vista, aceitar o contraditório e convencer um auditório com a plausibilidade só é possível no campo da Nova Retórica.

Sendo essa a argumentação de que falamos, podemos salientá-la como atividade de comunicação, segundo Breton (2003), em que se negociam posições, na defesa e na contra-argumentação. Sobre isso, não é possível descartar que a argumentação sem dúvida se insere na discussão de temas polêmicos que exige, frente ao confronto, a promoção e a conservação do espaço democrático (AMOSSY, 2017).

Falamos até aqui de uma pressuposição: de que a escola não tem como escapar de discutir temas sociais e de que a argumentação é atividade subjacente nesse processo. Mas enquanto articulação, ou seja, entendo os movimentos sobre os quais se arquiteta um modo de argumentar é preciso destacar seu aspecto dialógico presente na contra-argumentação, estágio que eleva o padrão de um esquema básico, tese-argumento, a um estágio de negociação, de compreensão sobre as ramificações que o processo argumentativo pode alcançar.

Por fim, vale também dar atenção ao fato de que, ao argumentar, o aluno muitas vezes revela um modo simplificado, até mesmo rudimentar de discussão. Como aponta Pécora (2011) recorrem ao discurso pronto, a uma linguagem já produzida, ao senso comum e tem dificuldade de acrescentar à discussão um modo particular, próprio, personalizado de fundamentar um ponto

de vista.

Enfim, o que propomos não é senão provocar reflexões acerca da importância do debate em sala de aula, espaço este que abriga a diversidade de realidades, modos de ver o mundo, vivências, interesses, etc. daqueles que por meio dela se relacionam.

AQUISIÇÃO DE INFORMAÇÃO X CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Uma reflexão que nunca deveria sair de cena é o fato de que a escola não está (ou não deveria estar) avulsa do contexto social. Parece óbvio, mas ainda assim, requer uma memória de reforço, uma ativação constante da premissa de que a escola não apenas forma alunos, mas também educa cidadãos. Não deveríamos cair na armadilha de imaginar que os muros da escola tecem uma realidade desunida de uma realidade de mundo. É preciso levar em consideração, portanto, que a vida na escola está inevitavelmente plasmada à vida social.

Os movimentos do mundo, sobretudo no séc. XXI, tem chegado à escola principalmente por meio de um potente fluxo de inovações, produtos e efeitos na área da tecnologia digital, em cuja esteira está o caminho por onde chegam e são disseminadas muitas informações. Vale ressaltar que não apenas chama atenção o volume e a velocidade com que as informações circulam, mas também os meios pelos quais ocorre tal dinamismo. São muitos os caminhos, as plataformas, os recursos que, não é preciso dizer, não estão na escola, principalmente por falta de políticas públicas voltadas para tecnologia e educação. Embora a questão seja extremamente pertinente, não será aqui desdobrada. No entanto, ressalva no que diz respeito à forma como o aluno está envolvido em uma rede de recursos e de informações.

O contraste é inevitável: os meios dos quais o aluno dispõe para acessar informações fora da escola e dentro dela. A escola pode não estar abastecida de recursos tecnológicos a ponto de fazer frente aos recursos que o aluno tem. Como nos apontam Cavéquia *et al.* (2010),

a maioria das escolas parece impactada com esse fenômeno, sem saber como lidar com o excesso de informação que os alunos podem trazer, leitores virtuais, que possuem características diferenciadas de aprendizado devido ao novo processo de aquisição de conhecimento estabelecido pelas novas tecnologias. (p. 302)

A questão que queremos colocar é a de que a escola certamente encontra-se impactada pelo avanço de novas tecnologias e pelo excesso de informação. Seria igualmente relevante destacar que nesse cenário encontra-se o professor, que pode não ter à disposição recursos tecnológicos para trabalhar na escola, mas lida com alunos que muitas vezes os têm.

Importante destacar que o acesso a tantas informações também carrega a forma como assuntos são debatidos. Ficamos diante não apenas de uma temática, mas conseqüentemente inseridos em uma teia de condutas (éticas, não éticas, politizadas, mentirosas, empáticas, discriminatórias, respeitadas ou não respeitadas, etc.) com que os temas são discutidos. Então, vale ressaltar: a pauta não deve ser apenas sobre o que discutir, mas juntamente, e de modo bastante ressaltado versar sobre como discutir.

Nesse ponto, vale destacar o necessário acolhimento dos saberes desse aluno e os modos de se relacionar pedagogicamente com eles. Em linhas gerais, é preciso que escola e professor elaborarem práticas de ensino que acolham a realidade do aluno e que assumam uma

condução de construção de conhecimento com as informações que chegam até ele. Nesse sentido é preciso ter em vista, de acordo com a atual realidade de escassez de recursos (para citar apenas uma das feridas da escola), que o papel do professor é essencial na construção de um aluno crítico a respeito daquilo que este aluno vê, lê e ouve.

Da mesma forma, o professor também acaba impactado com a diversidade de informações que esse aluno traz para a escola. Não se trata, é claro, de defender que o professor aja para manter-se atualizado em igual nível e com tamanha abrangência de assuntos conhecidos por seus alunos. Trata-se de não adotar a indiferença, tampouco o menosprezo por aquilo que pode não ser de seu universo, mas é do universo do aluno.

Nesse viés é que falamos de acolhimento. Acolhimento principalmente de ideias, para as quais a sala de aula pode figurar como espaço em que as informações passam de meros dados a conhecimento. Nessa direção é que propomos refletir sobre a importância do debate em sala de aula, com vistas também à atividade argumentativa, entendida aqui não apenas como recurso retórico, mas como prática de comportamento social, assimilação e transformação de pensamento, condutas e aprendizados.

ACOLHER O DESEQUILÍBRIO: QUANDO A PAUTA É POLÊMICA

Em muitos casos, até mesmo pelo acesso a universos tão amplos e diversos de informação, como comentamos anteriormente, a polêmica, o conflito de ideias, a discordância com o ponto de vista do outro podem estar presente em sala de aula, na escola como um todo. Para esses casos a violência, obviamente, não é uma opção. Como destaca Breton (2003, p. 7)

O ato de convencer se apresenta, de uma maneira geral como uma alternativa ao uso da violência física. Na verdade, pode-se obter do outro um ato contra a sua vontade com o uso da força. Renunciar a utilizar a força representa um passo em direção a uma situação de mais humanidade, de um **vínculo social partilhado** e não imposto. (grifo nosso)

As colocações de Breton (2003) chegam a provocar questionamento se é possível, nos dias de hoje, cogitar a violência física e verbal como solução para discordância de pontos de vista. Infelizmente e assustadoramente vemos que opiniões diferentes não são sequer toleradas, tampouco discutidas. Mas é, na perspectiva aqui apontada, questão que merece atenção, principalmente na escola.

A escola, como incontestável abrigo da construção de conhecimento é também responsável por fazer com que a construção de conhecimento seja significativa não apenas para a prova de final de bimestre, mas também para uma vida cidadã.

A polêmica faz parte do universo de ideias, está relacionada com o dissenso e com a polifonia. São vozes dissonantes diante de algum tema em que se confrontam opiniões contraditórias para as quais um acordo nem sempre é pacífico. Segundo Amossy (2017):

É indubitavelmente, o conflito de opiniões que predomina no espaço democrático contemporâneo, o qual respeita a diversidade e a liberdade de pensamento e de expressão. Nesse contexto, a polêmica – que gerencia os conflitos valendo-se do choque das opiniões contraditórias – não permite nem conduzir a um acordo, nem assegurar um modo de coexistência numa comunidade dividida entre posições e interesses divergentes. É que, na sua virulência e até nos seus excessos, ela permite que os participantes dividam o mesmo espaço sem recorrer à violência física. (p. 13)

A questão essencial está no reconhecimento da dissonância e na necessária aceitação de que, embora haja o conflito, há também, como aponta a autora a diversidade e a liberdade de pensamento e de expressão. A defesa que se faz tão relevante é a de reconhecer que o dissenso¹ não está necessariamente condenado ao banimento (seja pela violência, pelo desrespeito, pelo preconceito, pela desqualificação do outro), mas ao gerenciamento de conflito.

No nível da polêmica, a polarização é iminente. Em certa medida, pode-se considerar que a polêmica envolve questões sociais atinentes à vida das pessoas e muitas vezes à própria determinação de modos de regulação, de coerção em vários níveis: político, sociológico, antropológico, etc. que levam a engajamentos dos sujeitos que se integram profundamente no debate. No entanto, “contrariamente ao que permitem pensar as definições extraídas do uso corrente, a violência e a paixão não são os fundamentos da polêmica, a qual se define, antes de tudo, por sua ancoragem no conflito.” (AMOSSY, 2017, p. 61).

Argumentar é o caminho pelo qual agimos frente à diversidade de pontos de vista natural em temas polêmicos. Por meio dessa atividade é que se correlacionam atitudes de negociação na defesa de um ponto de vista, na força dos argumentos que fortalece (ou não) o convencimento e na possibilidade de dialogar com o contrário, com o adverso, com o desacordo sempre no campo das ideias que figuram na ação de debater.

ARGUMENTAÇÃO COMO ATIVIDADE RETÓRICA

Para iniciar a discussão de que a argumentação é uma ação de linguagem por meio da qual é possível levar o aluno ao pensamento crítico, consideramos pertinente apontar, mesmo que brevemente, de que perspectiva falamos de argumentação.

A atividade retórica propriamente dita esteve relacionada com o exercício de falar em público e se estabeleceu por volta de 465 a.C, na Sicília, por aqueles que haviam sido privados de seus bens em tempos de subjugação dos tiranos que retiraram moradores de suas casas e terras para entregar a soldados.

O raciocínio lógico, por meio do qual uma conclusão é resultado da verdade inerente às premissas exigia a demonstração do raciocínio pelo caminho silogístico (aristotélico). Queremos chegar, ainda que sem aprofundamentos a respeito da trajetória por que passa a história da argumentação, à perspectiva trazida pela nova retórica (por se tratar de uma proposta de revitalização de aspectos clássicos sobre argumentação). A retórica, sob esse novo olhar, é compreendida fora da perspectiva cartesiana. Seus precursores² propõem uma retórica de alcance mais ampliado, defendendo uma teoria da argumentação que abarca o silogismo dialético por meio do qual, premissas não precisam estar enraizadas essencialmente na evidência, na certeza, no objetivismo e na impessoalidade.

Dessa perspectiva, é possível reconhecer a existência de vários pontos de vista. O destaque agora é para a argumentação dialética (diferentemente da lógica formal). É possível que a conclusão seja construída com premissas a partir das quais se pode chegar a uma conclusão plausível, verossímil e não necessariamente evidente. O cenário, como se vê, é muito diferente

¹ Amossy (2017) faz interessante esclarecimento sobre o termo dissenso que se aproxima, na visão da autora, a “diferença na maneira de julgar, de ver”; “falta de concordância a respeito de algo”.

² Importante destacar Perelman-Olbrechts-Tyteca com a obra *Tratado da Argumentação* (1958) e Stephen Toulmin com *Os usos do argumento* (1958).

daquele em que se propagava uma lógica formal. O que se encontra nesse campo de nova retórica, portanto, tem a ver com aquilo que pode ser questionado, negociado. (SANTOS, 2015)

Breton (2003) se propõe a discutir o que está implicado no campo da argumentação. Em síntese o autor diz que argumentar, sem sombra de dúvida, é uma especificidade essencial da atividade humana. A partir dessa colocação considera que argumentar é uma situação de comunicação com dinâmica própria, além disso, argumentar, para o autor, não é convencer a qualquer custo o que pressupõe uma ruptura com a retórica clássica que não economiza meios para persuadir. Mais especificamente, Breton (2003, p. 27) considera que:

O bom uso da argumentação implica, então, em uma ruptura com a retórica clássica e os diferentes meios de persuasão que ela propõe tradicionalmente. Mas pode-se dizer que a argumentação faz parte da retórica, da qual ela foi, durante muito tempo, e sobretudo para Aristóteles, uma peça essencial. Certamente, mas a retórica foi contaminada por procedimentos de toda sorte.

Breton (2003), acima, defende que o bom uso da argumentação implica em uma ruptura com a retórica clássica. À chamada retórica clássica pesa a características de um tipo de retórica associada à eficácia a qualquer preço. No entanto, como também salienta o autor:

a argumentação pertence à família das ações humanas que têm objetivo de convencer. Numerosas situações de comunicação têm, de fato, como finalidade obter que uma pessoa, um auditório, um público adotem determinado comportamento ou que eles compartilhem de determinada opinião. (p. 07)

O fim, portanto, não está na organização formal do raciocínio pela qual se garante a irrefutabilidade de uma conclusão, mas na maneira como se pode conseguir adesão de um auditório, compartilhando determinada opinião, como destaca o autor.

ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL

O estudo da argumentação, na perspectiva aqui adotada, refere-se, antes de mais nada, à atividade socialmente praticada no dia a dia das pessoas. Sendo assim, estaremos, como afirma Indursky (2010, p. 49), “entrando adequadamente nos *jogos de atuação comunicativa*.” (grifos da autora). Isto porque argumentar é uma atividade do dia a dia de todos nós. Todos no sentido mais democrático possível, no que se refere à idade, gênero, raça, nível social, nível cultural. Argumentar, então, parece ser tão natural, tão frequente quanto o próprio agir pela linguagem.

Ainda criança sabemos colocar nossos interesses em um jogo comunicativo de negociação. É de se pensar que, ao mesmo tempo em que “chega” (aquisição) a linguagem também “chegam” os modos de operá-la em favor dos interesses pessoais (e coletivos). Banais ou vitais, esses interesses são defendidos e expostos na forma de “um dizer o que se pensa”, em “um dizer o que se acha”, ou seja, na expressão de uma opinião.

O propósito comunicativo que dá origem a uma ação argumentativa tem como objetivo obter de uma pessoa ou auditório compreensão, aceitação, adesão sobre um ponto de vista adotado (defendido), que na verdade corresponde a uma alegação em forma de tese. Por esse propósito é que o arranjo argumentativo é organizado. Este é um ponto que deve ser ressaltado, assim como aponta Adam (2009), com base em Grize (1996), de que o caráter argumentativo de um discurso repousa antes de tudo nos propósitos daquele que o produz.

Nesse sentido, argumentar é uma atividade exercida em praticamente todas as relações interpessoais intermediadas pela linguagem, por meio da qual os seres sociais e historicamente constituídos partilham crenças e valores, levando à interação argumentativa pontos de vista a respeito de um entendimento sobre o mundo. Complementando, diz Breton (2003, p.23) que:

Desde quando o homem tem um saber sobre a argumentação? Tudo depende do que se entende por “saber”. No sentido mais amplo que esta palavra pode ter, é provável que as práticas argumentativas, por mais antigas que tenham sido, sempre foram acompanhadas de um saber espontâneo, empírico. Hoje, ainda, cada indivíduo, na sua vida cotidiana, é confrontado com inúmeras situações de argumentação e este saber faz parte de uma “cultura básica” que todos podem adquirir, de certa maneira, por “impregnação”, ao passo que a argumentação é apenas raramente o objeto de um programa de ensino.”

Visto por esse ângulo, argumentar parece ser espontâneo e natural nas relações sociais das quais o ser humano faz parte. Mas, nesse dizer de Breton (2003), a respeito da atividade de argumentar, o saber empírico difere de um saber sistematizado. Como cultura básica, pode-se compreender que argumentar é uma atividade cotidiana, naturalmente exercida em momentos de interação comunicativa desde há muito tempo e para todo o sempre, ao que tudo indica. Entretanto, o saber sistematizado conduz à especialização dessa “cultura básica”, por meio de proposta de ensino-aprendizagem (saber estruturado) da argumentação.

Embora saibamos das capacidades linguístico-cognitivas das crianças para argumentar, manifestadas principalmente em situações espontâneas de convívio familiar, é necessário ampliar essas capacidades, de modo a favorecer o conhecimento e a apropriação de outras formas de argumentação mais elaboradas e legitimadas pela sociedade. (RIBEIRO, 2009, p. 19)

A argumentação é uma atividade sempre presente em ocasiões do dia a dia e sob diversas demandas sociais, materializando-se em situações formais ou informais. Vale registrar que, ainda que tenha um caráter de ação cotidiana, a argumentação passa a ser contemplada nos estudos linguísticos a partir de estudos da linguagem voltados para a enunciação e discurso. (RIBEIRO, 2009)

Interessante destacar que a argumentação como processo da atividade social se realiza essencialmente pela ação dialógica porque pressupõe a existência de alguém que defende um ponto de vista e outro alguém que pode se opor à tese defendida. Dessa articulação é que se constata a dimensão argumentativa na qual interagem um enunciador e um enunciatário em uma atividade de natureza persuasiva. Segundo Leitão (2011),

pode-se afirmar que, qualquer que seja o contexto discursivo, a argumentação envolve uma espécie de ‘negociação’ entre duas partes (não necessariamente de dois indivíduos) que divergem em relação a um tópico discutido e assumem os papéis de proponente e oponente em relação aos pontos de vista apresentados. Em operações cognitivo-discursivas de central importância, tanto para o surgimento da argumentação, como para a construção de conhecimento. [...] 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 para mecanismos de aprendizagem e reflexão – inerentes à argumentação – possam então operar. (p. 20)

A argumentação destina-se a levar o outro a tomar parte de um ponto de vista, a ser convencido em favor de uma tese, a mudar suas representações, a ser influenciado por alguns julgamentos. Trata-se, mesmo, de uma atividade de linguagem do dia a dia na interação entre comunicadores sobre determinada opinião.

Uma opinião sustentada por argumentos, pois sabe-se que a opinião por ela mesma não

é um argumento. A opinião agrupada a um conjunto de condições comunicativas em que o intuito passa a ser convencer alguém ou mesmo expor um posicionamento frente a uma ideia está sujeita a um raciocínio argumentativo.

Este é um ponto que merece ser destacado, o de que na atividade da argumentação presumem-se possíveis pontos de vista, sobre os quais cabe a discussão e a negociação, e não a demonstração e a irrefutabilidade. Na negociação, apontam-se os pontos que merecem ser defendidos, fundamentados, principalmente na plausibilidade. Como observa Leitão (2011, p. 15)

Ao engajar-se em uma argumentação o indivíduo é levado a formular claramente seus pontos de vista e fundamentá-los mediante apresentação de razões que sejam **aceitáveis** a interlocutores críticos. Mais que isso. Uma vez que o argumentar só se faz pertinente em situações em que pontos de vista divergentes em relação a um tema (ou poderiam ser) considerados, espera-se ainda de quem argumenta disposição e capacidade de considerar e responder a dúvidas, objeções e pontos de vista contrários às suas próprias posições. (grifo nosso)

Vamos, então, ressaltar: engajar-se em uma argumentação é, antes de tudo, inserir-se numa situação de diálogo em que inevitavelmente o dissenso está presente, pois em consenso não há porque argumentar. Nessa situação não basta dizer apenas o que se pensa. A negociação a que nos referimos aqui, diz respeito, primeiro, ao reconhecimento de que, um tema pode reverberar mais de um ponto de vista e, segundo: o ponto de vista passa a ser defendido, ação que, por sua vez, exige manobra discursiva de fundamentação, de sustentação desse ponto de vista.

Eis aí dois aspectos importantes quando se coloca na pauta o exercício, o ensino-aprendizagem da argumentação. Não se trata de ensinar a fórmula ou a estrutura de uma ação argumentativa, embora esse caminho também possa fazer parte da discussão. O que se pretende destacar é que a argumentação, como objeto de ensino, ultrapassa o exercício “emoldurado” e sai da programação, muitas vezes exclusiva de escrever para o vestibular ou para o ENEM. Obviamente isso também é parte do processo de ensino-aprendizagem da argumentação, mas a ressalva é sobre este foco ser o único, ou prioritário quando se fala em argumentação e ensino.

A ação argumentativa, como apontamos, requer considerar que pontos de vista sobre um tema podem ser confrontados, que existe o contraditório e que a ação não é a da discussão sem fundamento, mas a do debate, regulado e organizado com base em ideias e justificativas.

O trabalho com argumentação merece olhar mais amplo, no sentido de ultrapassar a ideia de que esta ação de linguagem se ensina (apenas) quando objetivo é instruir sobre a dissertação argumentativa para fins de provas de vestibular e afins. O desafio é justamente fazer com que a argumentação seja também mecanismo de aprendizagem, à medida que se operam não apenas o ensino de fórmulas, mas também, e principalmente, o pensamento reflexivo.

Para isso, merece ser destacada a ação dialógica com a qual se articula o pensamento reflexivo quando, na argumentação, acionam-se o “momento” da justificação de um ponto de vista e a resposta ou formulação da contra-argumentação. Sobre isso, consideramos interessante destacar o que aponta Leitão (2011, p. 20), segundo a autora, responder à oposição é característica definidora da argumentação e:

A necessidade de justificar pontos de vista, gerada na argumentação, leva o indivíduo a tomar seu próprio pensamento (ponto de vista) como objeto de reflexão e a buscar as bases em que ele se fundamenta. Justificar pontos de vista não é, entretanto, tudo que é requerido em uma argumentação. É exatamente na necessidade discursiva de lidar com a oposição que se postula existir um segundo nível de reflexão, inerente à argumentação. A necessidade do proponente de um argumento responder contra-argumentos exige do argumentador que examine seu argumento inicial à luz da objeção levantada e, a partir desse exame, avalie em que medida se mostra defensável, tendo em vista os aspectos apontados pela contra-argumentação. (LEITÃO, 2011, p. 23)

Ponderamos que talvez este seja o ponto em que se pode falar de exercício do pensamento crítico. É na avaliação do que foi dito (ponto de vista) e nas justificativas de sustentação que o argumentador (re)avalia seu dizer e, ainda, pode ter que responder à oposição, ao contraditório, direcionando sua reflexão sobre todo o processo.

Mas como isso se faz presente em sala de aula? A todo instante. Entre colegas, entre aluno e professor, entre aluno e instituição, entre professor, aluno e sociedade, enfim, como procuramos defender até aqui, a argumentação é, na verdade, uma prática social, que não deixará de se fazer existir no ambiente da escola. E ainda, pensada dessa forma, como atividade social, por meio da qual a reflexão (por que não dizer sobre o mundo) é inevitável, é preciso assumir que ela (a argumentação) não é apenas assunto de uma disciplina, mas é assunto interdisciplinar.

Argumentar pode ser considerada importante ação de aprendizagem. A discussão, a reflexão sobre o mundo, o acordo ou desacordo e a contra-opinião estão presentes nas diversas áreas de conhecimento, logo, em qualquer disciplina, assunto, matéria, configurando, portanto, nada mais nada menos, que a configuração de espaço democrático.

Obviamente, nem tudo transcorre nos moldes, na forma, no script com que se presume uma ação argumentativa, com suas etapas, processos e tipos de argumento, ou seja, nem sempre o aluno compreende se está inserido em uma situação de argumentação e que a ela fazem parte recursos, articuladores, estratégias, etc. Especialmente na situação de desacordo diante de temas polêmicos.

PLANO DIALÓGICO NA ATIVIDADE ARGUMENTATIVA³

A ação argumentativa, como já mencionamos é uma atividade discursiva para a qual uma tese é defendida. Este seria, na análise feita por Barroso (2007) o plano básico, ou seja, mais elementar de estruturação argumentativa. Um plano ainda mais simplificado seria o da exposição de uma opinião, sem que esta seja fundamentada, ou alicerçada por argumentos que deem sustentação àquilo que se pretende defender.

Considerando, portanto, que a argumentação requer ao menos a configuração básica tese-argumento, a opinião, por ela mesma, não configura uma argumentação, embora para o senso comum seja uma manifestação argumentativa.

Nesse sentido, podemos retomar o que diz Breton sobre ensino sistematizado da argumentação. O que defendemos aqui é que, o ensino-aprendizagem da argumentação pode ser especializada a ponto de levar o aluno, de certo modo, a ser proficiente nesse processo discursivo chamado argumentação.

³ Esta discussão faz parte dos estudos desenvolvidos em SANTOS (2015).

Em trabalho direcionado ao estudo e análise de níveis crescentes de complexidade argumentativa, Barroso (2007), identificou, por meio de análise longitudinal do desenvolvimento argumentativo de crianças do ensino fundamental, quatro níveis representativos da aquisição de competência para articular sequências argumentativas.

Segundo a autora, os quatro níveis englobam desde a demanda mais básica: defender uma opinião justificada por pelo menos um apoio (formada de um único argumento) até níveis mais complexos de articulação, a saber: negociação de posição, com apoio de estratégias mais sofisticadas de organização textual, as quais contam com o uso de contraposição e/ou contra-argumentos. O enquadre proposto por Barroso (2007) é assim descrito:

- Nível (1):** posicionar-se frente ao tema, apresentando um argumento na justificativa;
- Nível (2):** posicionar-se frente ao tema, coordenando e articulando mais de um argumento na justificativa;
- Nível (3):** posicionar-se frente ao tema, articulando posição, justificativa (argumentos) e conclusão;
- Nível (4):** posicionar-se frente ao tema, negociando posição com apoio em contraposição e/ou contra-argumentos.

A proposta apresentada por Barroso (2007) reforça o fato de que um nível mais estruturado de argumentação associa uma articulação entre justificação e plano dialógico. Observa-se como o nível quatro retrata a possível complexidade do processo argumentativo. O que chama a atenção, não é simplesmente a questão estrutural, embora seja necessária, mas a postura que se assume frente à oposição, à contraposição. Nesse sentido, argumentar é compreender criticamente outras posições, além da(s) defendida(s) pelo sujeito.

Acompanhando a apresentação de alguns estudos sobre o processo gradual de aquisição e desenvolvimento de argumentação, como os de Coirier e Golder (1993) e Barroso (2007), por exemplo, compreende-se como a contra-argumentação coloca o sujeito na posição de sujeito crítico, à medida que reconhece o outro, que na dimensão discursiva diz respeito a outras vozes, outros discursos com os quais, reflete, dialoga e negocia. Sendo assim, a especialização da argumentação que a escola pode proporcionar além do conhecimento da estratégia e do plano configuracional da argumentação, é também a do exercício com a criticidade.

A contra-argumentação daria força, portanto, à atitude discursiva de convencimento ao propor a contraposição de pontos de vista diversos, presentes quando o tema tratado é controverso. Além disso, os argumentos em favor de uma tese defendida ganham força se destacados diante de um conjunto de outros argumentos refutados por meio de contra-argumentação. Estabelece-se, assim, uma atitude de negociação de valores, ou seja, agir contra-argumentativamente é também atuar num campo de representações e crenças (potenciais de um interlocutor) e com elas estabelecer uma negociação e um diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na obra Problemas de redação, Pécora (2011) reflete sobre casos recorrentes em textos escritos por vestibulando e estudantes no primeiro ano de faculdade que formam um corpus por ele analisado. Entre tantas constatações e reflexões, chama a atenção os dados que revelam os “problemas”, como o autor classifica, com a argumentação. Entre as observações, o autor destaca que os alunos “tendem à composição de um discurso extremamente genérico que vai

se desdobrando em noções que, por si só, nada acrescentam umas as outras e acabam por redundar em generalidades” (PÉCORA, 2011, p. 92). Os problemas apontados são da ordem da generalização, falta de nexos, falta de leitura e personalização na medida que se apropriam de padrões de linguagem, usos generalizados e dispersos de discursos ou noções correntes apenas para preencher o espaço em branco.

Como nos mostra o autor, o aluno acessa as informações, sabe quais são os temas que estão circulando. Usa noções associadas à liberdade, justiça, dever, entre outras, apenas mencionando-as, como se fossem argumentos-coringa a fim de atender o caráter argumentativo de textos dissertativos. Como explica o autor: “é como se elas constituíssem um vácuo semântico, que seria preenchido ad hoc, mas cuja aura permanecesse inabalável, intata, inalterada por mãos humanas”. (PÉCORA, 2011, 89), ou seja, ocorre, como Pécora diz, uma diluição em valores genéricos que não se dão a conhecer, apenas são apropriados como peças que preenchem o texto. “aproveitando-se de sua imagem de valor inquestionável”, apenas para atribuir valor argumentativo à produção elaborada pelo aluno.

A reflexão que se faz é que “dar-se a conhecer” requer que os sentidos sejam construídos e não apenas apropriados. Levando em consideração o que se observa em Pécora (2011), nota-se que existe a dificuldade em construir (e sustentar) um projeto de posicionamento pessoal, autoral em detrimento do uso de recursos de preenchimento, como uma “sequência de relações-balão que vão enchendo de ar o corpo do texto”.

Embora o estudo de Pécora (2011) se concentre em produções escritas e em contexto específico, vale a reflexão: até que ponto o sujeito-aluno é capaz de “ler o mundo” com seus próprios olhos, ou seja, em que medida a escola pode mediar discussões e debates para que a apropriação de informação passe à construção de sentidos sobre tais informações?

É como uma espécie de filiação que partilhamos do pensamento de MATEUS, (2016), para quem é possível pensar (e articular) uma pedagogia da argumentação como sendo um:

conjunto de práticas democráticas, voltadas à criação de espaços seguros e dialógicos, em que mais pessoas sejam capazes de pensar criticamente, de refletir cuidadosamente e de se posicionar de forma articulada frente a questões sociais de natureza política, econômica, cultural. (MATEUS, 2016, p. 44)

Gêneros como debate (deliberativo, de opinião, para resolução de problemas, etc.) podem proporcionar o exercício de confrontar ideias, apresentar opiniões e fundamentá-las. A nosso ver, o momento de fundamentação conduz ao que Pécora (2011) chama de projeto de posicionamento pessoal, a partir do qual articula-se a compreensão de temas para além das generalizações. Além disso, a ação de debater, como ação pedagógica não apenas pode propiciar a aquisição e o aperfeiçoamento de recursos linguísticos e discursivos, como também exercitar capacidade crítica, tanto na dimensão social como individual, discutindo sobre um tema e ampliando a percepção e a construção de sentidos. Permite, ainda, que o sujeito-aluno situe sua tomada de posição, compreenda que há turnos de fala e momentos de escuta e de respeito ao outro.

A construção de conhecimento, sem dúvida se apoia em conteúdos de aprendizagem, mas em relação à diversidade de temas e discussões a que estamos submetidos e que sem escapatória chegam à sala de aula, como educadores, precisamos acolher a diversidade de ideias, opiniões, teses e permitir que tenham espaço para serem discutidos. Mediado pelo professor,

o debate pode ser produtivo para ampliação de saberes, para construção de identidade e para salvaguardar valores tão caros para toda a sociedade.

Por fim, vamos nos valer de condição constitutiva de qualquer conclusão; a condição de incompletude. Essa proposta de texto nada mais é que uma proposta de reflexão e de reconhecimento de que nenhuma receita que por ventura se viesse a oferecer poderia dar conta da complexidade do tema sobre o desenvolvimento de pensamento crítico e de estratégias para exercitá-lo em sala de aula. As discussões suscitadas se originaram do desconforto, da inquietação, da instigação que o desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa provocaram quando se aproximaram desse tema e que deixaram e deixam mais perguntas que respostas, situação que faz com que o debate continue.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.M. Uma abordagem textual da argumentação: esquema, sequência e frase periódica. In: BEZERRA, B. G.; CAVALCANTE, M. M. Gêneros e sequências textuais. Recife: Edupe, 2009. p.133-158.
- AMOSSY, Ruth. Apologia da polêmica. São Paulo: Contexto, 2017
- BARROSO, T. (2007). O desenvolvimento do discurso argumentativo por crianças do ensino fundamental: articulação e coordenação de sequências argumentativas no texto de opinião. Veredas on line, 101-117.
- BRETON, P. (2003). A argumentação na comunicação. Bauru, São Paulo: EDUSC.
- CAVÉQUIA, M. A. P.; MACIEL, A.G.; REZENDE, L. A.. Formação do leitor: criticidade e autonomia. In: Revista Contrapontos, vol. 19, n.3 – p.299-306 / set-dez 2010.
- COIRIER, P., & GOLDBERGER, C.(1993). Writing argumentative text: a developmental study of the acquisition of supporting structures. European Journal of Psychology of Education, vol III, no. 2, 169-181.
- GRIZE, J. B. Logiquenaturelle et communications. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni P; RODRIGUES – Suzy, Lagazzi (orgs.). Discurso e Textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 33-80
- LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC (Orgs.). Argumentação na escola: o conhecimento em construção. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 13-46.
- MATEUS, Elaine. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, F.C; DAMIANOVIC, M.C.; NININ, M.O.G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 35-59
- PÉCORA, Alcir, Problemas de redação. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- RIBEIRO, Roziane Marinho. A construção da argumentação oral em contexto de ensino. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Rosita Maria Bastos. Argumentação: uma análise da organização textual em produções escritas de ensino médio. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015

Organizadora

Lucimara Glap

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia (UTFPR). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UEPG). Membro do Grupo de Pesquisa: Educação a Distância - formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia. Coordenadora do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do município de Ponta Grossa. Professora da Faculdade Santana dos Cursos de: Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Filosofia.

Índice Remissivo

A

- adesão* 65, 66, 117, 125, 126, 131, 132
adolescentes 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 151, 241
África 31, 32, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 136
afro-brasileira 50, 51, 54, 56
alfabetismo 148, 149, 152
alfabetização 22, 149, 150, 151, 152, 153
alunos 18, 19, 20, 21, 25, 52, 56, 57, 62, 76, 99, 100, 109, 110, 114, 115, 121, 126, 132, 133, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 150, 151, 152, 153, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 172, 174, 175, 176, 177, 179, 183, 184, 185, 188, 190, 191, 200, 241
ambiental 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133
ambiente 24, 42, 46, 53, 85, 86, 89, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 120, 127, 128, 129, 130, 132, 137, 149, 151, 152, 156, 166, 167, 174
antropologia 12
aplicabilidade 49, 55, 56, 142, 156
aprendizado 31, 68, 75, 77, 85, 95, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 114, 144, 149, 151, 152, 157, 159, 163, 168, 176, 191, 196, 198, 199
aprendizagem 32, 36, 42, 44, 46, 48, 50, 56, 57, 70, 75, 80, 85, 88, 89, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 108, 109, 110, 113, 118, 119, 120, 122, 130, 137, 149, 150, 151, 152, 157, 158, 165, 166, 167, 169, 183, 184, 185, 191, 192, 196, 198, 199, 201, 205, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 233, 234, 235
argumentação 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123
artes 154, 155, 158, 161, 197
aula 13, 14, 16, 18, 20, 21, 25, 52, 54, 56, 96, 97, 104, 111, 112, 114, 115, 118, 120, 122, 123, 152, 158, 166, 174, 184, 185, 191, 192, 193, 200, 241

B

- brasileiras*
brasileiros 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 85, 106, 160
brasileiro 51, 53, 54, 55, 64, 69, 71, 85, 86, 88, 103, 104, 160, 175, 183

C

- cidadão* 43, 47, 56, 58, 59, 62, 63, 67, 70, 128, 164, 166
comunidade 12, 13, 19, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 79, 92, 109, 115, 127, 128, 129, 130, 173, 186, 187
conceitos 17, 20, 21, 28, 29, 42, 43, 45, 50, 54, 55, 70, 76, 94, 105, 150, 151, 165, 166, 186, 187, 199
conhecimento 14, 20, 24, 25, 29, 32, 35, 36, 45, 46, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 89, 92, 93, 97, 98, 99, 101, 103, 112, 114, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 128, 129, 133, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 152, 157, 158, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 196, 199

contemporaneidade 12, 13, 14, 18, 23, 24, 29, 51
creches 62, 227, 228, 233, 234, 235, 236
criança 34, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 69, 109, 110, 117, 149, 150, 151, 152,
157, 158, 165, 166, 241
criatividade 151, 169, 180, 195
crise 19, 23, 28, 34, 35, 39
crítica 18, 25, 39, 53, 56, 65, 66, 72, 91, 122, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131,
133, 184
cultural 12, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 51, 53, 54, 55, 56, 70, 77, 86, 88,
91, 93, 98, 100, 103, 117, 122, 152, 159, 184, 185
Curricular 12, 42, 50
curriculares 13, 55, 56, 86, 87, 89, 105, 113, 124, 125, 126, 160

D

debate 112
dênero 11, 24, 25, 26, 87, 90, 94, 104, 105, 106
desigualdade 29, 51, 54, 59, 60, 65, 66, 68, 105, 110, 241
dinamizador 154, 155, 156, 157, 159
direito 42, 47, 56, 60, 61, 62, 68, 70, 71, 86, 88, 89, 90, 92, 102, 104, 128, 163,
164
direitos 15, 16, 19, 24, 43, 53, 55, 58, 59, 60, 62, 63, 68, 69, 87, 88, 89, 90, 91,
106, 109, 129, 163, 164, 167
diretrizes 57, 61, 87, 88, 104, 124, 125, 138, 190, 201
disciplina 33, 39, 52, 56, 120, 129, 131, 152, 155, 159, 184
diversidade 24, 30, 51, 54, 76, 77, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95,
99, 100, 102, 104, 105, 112, 113, 114, 115, 116, 122, 128, 166, 167, 192
docente 12, 14, 100, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 132, 150, 156, 159, 166, 242
Down 162, 163, 164, 165, 166, 167

E

ead 74, 84
EaD
ead 73, 75, 76, 80
educação 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 25, 26, 28, 34, 35, 36, 38, 40, 42, 43,
45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70,
71, 74, 75, 76, 77, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99,
100, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 113, 114, 124, 125, 126, 127, 128,
129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150,
151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 167,
169, 175, 176, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 189, 190, 191, 192, 193, 197,
198, 201
educação à distância 74, 75, 76, 80, 84, 109
educação infantil 42, 47, 61, 62, 149, 154, 155, 158, 160, 175, 201
educação sexual 87, 104, 134, 135, 137, 143, 146
educacionais 18, 20, 23, 28, 52, 54, 55, 56, 61, 85, 87, 91, 92, 93, 94, 97, 98,
108, 156, 167, 174, 176, 190, 192, 196
ensino 45, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 68, 69, 70, 71, 75,
83, 84, 87, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 105, 108, 109, 110, 112, 113, 114,
118, 119, 120, 121, 123, 126, 127, 128, 130, 135, 137, 142, 144, 145, 148,

149, 150, 153, 157, 158, 159, 163, 164, 166, 167, 169, 174, 175, 176, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 241, 244

ensino regular 163, 174, 179, 197

ensino superior 83, 84, 97, 98, 103, 105, 189

escolar 13, 16, 18, 19, 25, 27, 28, 29, 38, 48, 50, 52, 56, 62, 70, 85, 87, 89, 96, 97, 98, 103, 105, 106, 109, 123, 126, 129, 132, 133, 137, 144, 145, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 163, 166, 167, 169, 174, 176, 184, 188, 192, 193, 240, 241

ética 15, 24, 28, 29, 30, 31, 54, 94, 125, 126, 129

experimento 215, 221

F

família 22, 29, 34, 37, 38, 40, 44, 52, 61, 70, 78, 108, 109, 110, 117, 137, 143, 150, 151, 152, 163, 164

formação 13, 15, 22, 28, 32, 38, 39, 42, 45, 48, 53, 54, 56, 61, 68, 69, 70, 71, 76, 77, 85, 87, 88, 89, 92, 94, 96, 99, 100, 106, 125, 128, 129, 131, 132, 144, 150, 151, 152, 155, 158, 159, 164, 166, 167, 185, 196, 242

G

gênero 17, 18, 19, 21, 22, 23, 35, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 102, 104, 105, 117, 138, 139, 145

gestores 108, 109, 157, 167, 176, 177, 189, 190

globalização 12, 19, 22, 23, 59, 70

H

hábitos 125, 132, 197

história 13, 15, 16, 23, 24, 29, 32, 35, 36, 37, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 63, 65, 67, 68, 70, 72, 78, 90, 101, 102, 106, 116, 176, 187, 192, 193, 194, 196, 199

I

IA 182, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192

ideias 23, 25, 35, 44, 46, 48, 61, 70, 77, 86, 101, 112, 113, 115, 116, 119, 122, 130, 156, 157, 173, 185, 187, 200

implementação 49, 50, 68, 138, 140, 141, 143, 144, 147, 153

inclusão 50, 51, 53, 54, 56, 75, 83, 86, 87, 89, 99, 128, 137, 151, 163, 164, 166, 167, 169, 174, 177, 178, 179

infância 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 161

infantil 42, 46, 47, 61, 62, 149, 154, 155, 157, 158, 160, 175, 199, 201, 241

instituição 27, 28, 29, 34, 45, 60, 62, 64, 71, 100, 105, 106, 120, 152, 175, 177, 190, 192

inteligência 45, 166, 181, 182, 183, 186, 188, 189, 193

inteligência artificial 181, 182, 183, 186, 188, 189

ISTs 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 147

J

juvens 14, 26, 128, 134, 135, 137, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 175, 198
justiça 29, 31, 35, 53, 58, 59, 60, 68, 122, 128

L

lei 17, 34, 36, 49, 50, 51, 54, 55, 61, 103, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 160, 163
letramento 148, 149, 150, 152, 153
linguagem 46, 63, 66, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 96, 113, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 165, 166, 171, 188, 197

M

matemática 12, 28, 42, 50, 59, 74, 84, 108, 112, 125, 135, 149, 155, 163, 182, 195, 204, 215, 228, 241
métodos 135, 137, 140, 142, 144, 147, 150, 170, 180, 184, 187, 190, 191, 192, 195, 196, 199, 200
moral 13, 15, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 44
multiculturalismo 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19
música 197, 198, 200, 201, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239
musical 196, 197, 198, 199, 200, 201, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238

N

nacionais 22, 23, 56, 64, 87, 124, 125, 160, 172
necessidades 29, 43, 47, 55, 62, 65, 77, 81, 100, 101, 129, 166, 167, 184, 185, 191

O

online 12, 25, 31, 34, 39, 40, 108
Organização 12, 28, 42, 50, 59, 74, 84, 108, 112, 125, 135, 149, 155, 163, 182, 195, 204, 215, 228, 241
Organização Curricular 12, 28, 42, 50, 59, 74, 84, 108, 112, 125, 135, 149, 155, 163, 182, 195, 204, 215, 228, 241

P

paciente 32, 136, 166
pedagogia 42, 43, 46, 48, 71, 97, 113, 122, 123, 195, 198, 199, 200
pedagogos 156, 227, 228
peleiras trans 83, 85, 92, 94, 95, 96, 97, 102, 103
piano 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 215, 228
Pós-graduação 242
prática 12, 13, 14, 18, 25, 50, 54, 56, 68, 69, 71, 92, 98, 99, 111, 112, 113, 115, 117, 120, 126, 127, 129, 152, 153, 157, 158, 185, 196, 198, 199, 200, 201
práticas pedagógicas 26, 52, 89, 133, 153, 195, 196, 198
práxis 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 196
pré-escolas 62, 157, 227, 228, 233, 235, 236

prelúdio 194

prevenção 98, 134, 135, 137, 138, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 190

processo 12, 13, 14, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 32, 35, 36, 38, 43, 45, 46, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 84, 85, 88, 91, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 113, 114, 118, 119, 120, 121, 128, 129, 130, 132, 137, 142, 144, 148, 150, 151, 152, 153, 157, 158, 159, 163, 164, 166, 167, 169, 170, 173, 174, 175, 178, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 191, 198, 199, 200, 201

produção 18, 19, 24, 29, 33, 34, 37, 44, 53, 55, 64, 86, 112, 122, 152

professor dinamizador 154, 155, 156, 157, 159

professores 13, 14, 20, 21, 48, 55, 56, 61, 96, 97, 98, 100, 106, 108, 109, 110, 129, 137, 144, 145, 152, 157, 159, 160, 166, 167, 174, 176, 177, 184, 185, 189, 191, 193, 197, 200, 201

psicopedagogia 83, 84, 85, 98, 103, 105, 106

pública 32, 52, 55, 60, 62, 87, 103, 110, 136, 145, 156, 160

Q

qualidade 13, 31, 47, 53, 56, 60, 61, 62, 68, 89, 128, 130, 159, 163, 164, 167, 169, 175, 176, 184, 192

R

racismo 17, 54

reflexão 18, 25, 49, 51, 56, 64, 65, 86, 88, 91, 100, 103, 106, 113, 114, 118, 120, 122, 123, 126, 129, 131, 137, 145, 150, 160, 195, 196

ressignificação 50, 158, 159

riscos 129, 137, 138, 171, 182, 188, 189, 190, 192

S

sala de aula 13, 14, 18, 20, 21, 25, 52, 54, 96, 97, 104, 111, 112, 114, 115, 118, 120, 122, 123, 152, 158, 174, 185, 191, 192, 193

sanitário 125, 126, 131

saúde 62, 68, 78, 83, 105, 135, 136, 137, 138, 143, 144, 145, 146, 180

senso 93, 112, 113, 120, 128, 130, 170, 196

senso-crítico 112

sexualidade 19, 21, 25, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 104, 135, 137, 138, 139, 143, 145

Síndrome de Down 163, 164, 166, 167

sociais 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 43, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 62, 63, 64, 67, 68, 70, 71, 77, 78, 81, 88, 89, 90, 91, 93, 95, 97, 98, 103, 113, 116, 118, 122, 126, 127, 129, 130, 143, 146, 150, 151, 152, 153, 163, 164, 166, 169, 171, 178, 180, 182, 184, 186, 192, 197, 198

sociedade 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 43, 44, 47, 51, 52, 54, 55, 56, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 118, 120, 123, 127, 130, 131, 137, 149, 150, 151, 157, 164, 167, 196, 198, 200

sociocultural 18, 50, 78, 137, 184

sociomoraís 28, 29, 35, 38, 39

surdez 168, 177

T

tecnologia 51, 77, 114, 129, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 192

tecnologias 14, 75, 77, 109, 114, 144, 181, 182, 183, 184, 186, 189, 192, 193, 196

trabalho 16, 20, 25, 29, 30, 32, 33, 34, 47, 50, 54, 56, 60, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 77, 78, 81, 90, 91, 93, 96, 98, 99, 100, 103, 104, 110, 113, 118, 119, 121, 125, 126, 131, 132, 137, 143, 144, 150, 164, 166, 172, 176, 179, 182, 183, 195, 196, 199, 200, 201, 241

transexualidade 18, 20, 84, 86, 89, 90, 92, 94, 95, 103

transfobia 85, 88, 90, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 105

U

Universidade 242

V

valores 13, 15, 16, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 54, 60, 62, 64, 65, 66, 69, 76, 77, 78, 80, 89, 118, 121, 122, 123, 126, 129, 131, 151, 198

valor moral 28, 31

virtude 28, 29, 30, 31

visualização 73, 74, 75, 76, 80, 81, 84, 137

visuoespacial 73, 74, 75, 80, 81, 84

Vivência 227

vulnerabilidade 96, 100, 137

