

Ensino de argumentação para emancipação e decolonialidade

Teaching argumentation for emancipation and decoloniality

Eduardo Lopes Piris¹

RESUMO

Nos últimos anos, temos visto esforços acadêmicos no sentido de conceber a argumentação como uma prática social de discussão de questões controversas balizada não por axiomas, universalismos e atemporalidades, mas pelas condições sócio-históricas e culturais de um grupo, que nem sempre visam ao consenso, mas ao aprofundamento das diferenças. Nesse contexto, nossas pesquisas e as de grupos parceiros articulam os estudos da argumentação com os do letramento, elaborando propostas de ensino menos tecnicistas e mais voltadas ao desenvolvimento da criticidade, reflexividade e da dialogicidade, para promover a inserção dos estudantes em práticas sociais de linguagem que os desafiam a mobilizar suas capacidades argumentativas. Neste ensaio, adicionamos os propósitos do pensamento decolonial à proposta de ensino de argumentação em perspectiva emancipadora. Assim, (1) salientamos a preponderância da dimensão cultural nas interações argumentativas para a elaboração dos planejamentos de ensino, que visem à decolonialidade do ser; (2) destacamos a importância de ensinar o estudante a colocar um assunto em questão como forma de promover a curiosidade epistemológica e, portanto, a criticidade perante as razões dos acontecimentos e as ações a tomar, como estratégia para focalizar a decolonialidade do saber. Por fim, por considerar que a argumentação não é uma atividade alexitímica, discutimos a problemática das paixões na argumentação e a necessidade de investir no letramento emocional.

Palavras-chave: Ensino de Argumentação. Interculturalidade. Emancipação. Decolonialidade.

ABSTRACT

In recent years, we have seen academic efforts to conceptualize argumentation as a social practice for discussing controversial issues, guided not by axioms, universalisms, and timeless principles, but by the socio-historical and cultural conditions of a group, which does not always aim for consensus but rather for deepening differences. In this context, our research and that of partner groups articulate the studies of argumentation with those of literacy, elaborating teaching proposals that are less technicist and more focused on developing criticality, reflexivity, and dialogicality, in order to promote student engagement in social language practices that challenge them to mobilize their argumentative capacities. In this essay, we incorporate the purposes of decolonial thought into the proposal for teaching argumentation from an emancipatory perspective. Thus, (1) we emphasize the preponderance of the cultural dimension in argumentative interactions for designing teaching plans that aim at the decoloniality of being; (2) we also highlight the importance of teaching the student to put a subject in question as a way of promoting epistemological curiosity and, therefore, criticality in the face of the reasons for events and the actions to be taken, as a strategy to focus on the decoloniality of knowledge. Finally, considering that argumentation is not an alexithymic activity, we discuss the problem of passions in argumentation and the need to invest in emotional literacy.

Keywords: Teaching Argumentation. Interculturality. Emancipation. Decoloniality.

¹ Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Ilhéus/BA, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3718-8126>. E-mail: elpiris@uesc.br.

1 INTRODUÇÃO

Estamos convencidos de que o momento histórico da América Latina exige de seus profissionais uma séria reflexão sobre sua realidade, que se transforma rapidamente, e da qual resulte sua inserção nela. Inserção esta que, sendo crítica, é compromisso verdadeiro. Compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem (Freire, 2016 [1976], p. 32).

Nos anos 1970, Freire já denunciava os efeitos nocivos do colonialismo sobre a educação nos países latino-americanos, sobretudo por serem sociedades dominadas que operam como satélites comandados pelas sociedades matrizes europeias, comportando-se como “uma sociedade periférica e não reflexiva” (Freire, 2016 [1976], p. 43).

Na passagem do século XX ao XXI, o grupo do “Programa de Investigação da Modernidade/Colonialidade Latino-Americano” desenvolveu um conjunto de reflexões em torno da problemática da colonialidade, para compreender não apenas o processo de luta física contra a colonização (a descolonização), mas também e especificamente o embate contra a colonialidade, que consiste nas formas ideológicas de colonização que se mantiveram entranhadas nas relações de poder e nas representações de si e do outro nas sociedades latino-americanas e que geraram uma matriz colonial de poder (colonialidade do poder), com seus desdobramentos sobre as identidades (colonialidade do ser) e as epistemologias (colonialidade do saber) das sociedades dominadas (Quijano, 2000; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2000).

Contrapondo-se a essa forma de domínio, o pensamento decolonial se apresenta como um movimento de autoafirmação das identidades e das epistemologias latino-americanas, por meio da ruptura com as colonialidades do ser e do saber, com a “retórica da modernidade e de seu imaginário imperial”², de modo que o “pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder”³ (Mignolo, 2007, p. 29-30).

Desse movimento, surgem reflexões acerca das possibilidades de uma pedagogia decolonial como proposta de politização da ação pedagógica que se contrapõe à geopolítica hegemônica responsável pela **homogeneização de culturas e racionalidades**. Nesse sentido, Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 5) afirmam que a pedagogia decolonial “opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades)”, pois:

[...] ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc.

Nesse sentido, Mota Neto (2018) e Mota Neto e Streck (2019) mostram como a trajetória histórica da educação popular, nomeadamente os trabalhos do brasileiro Paulo Freire e do colombiano Orlando Fals Borda, contribuíram para a formação do pensamento pedagógico decolonial, em particular, na América do Sul, com um “conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a

² Walsh, Oliveira e Candau (2018) explicam que a “modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A modernidade não foi fruto de uma autoemancipação interna europeia que saiu de uma imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um pretense novo desenvolvimento humano”.

³ São de nossa responsabilidade as traduções livres para o português de todas as citações dos originais em espanhol apresentadas neste texto.

lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária" (Mota Neto; Streck, 2019, p. 209).

Azevedo e Piris (2023) – movidos pela necessidade de denunciar a agenda dos reformadores empresariais da educação⁴ e apresentar possibilidades pedagógicas que favoreçam a libertação do ser humano e o empoderamento dos grupos sociais subalternizados – formulam princípios para uma proposta de ensino de argumentação que coloca o **ato de argumentar** como condição para o estudante tomar sua própria situação como problema⁵ e como objeto de seu ato de conhecimento, por meio da vivência de:

[...] uma prática social de linguagem caracterizada por um agir no mundo e na história por sujeitos movidos pelo *querer ser mais*, isto é, pela ação libertadora dos processos de desumanização de oprimidos e opressores, a partir da crítica, da reflexão e do diálogo acerca da própria realidade, com vistas ao agenciamento para a transformação do ser humano e da sociedade. Assim, a argumentação só é emancipadora, porque os sujeitos lutam por sua emancipação, problematizando coletivamente sua realidade por meio do ato de argumentar (Azevedo; Piris, 2023, p. 84-85).

Diante da situação-limite denunciada por esses e outros autores alinhados aos estudos decoloniais, à pedagogia crítica, ao letramento crítico, entre outros, apresentamos, neste texto, alguns pressupostos teóricos que sustentam o ensino de argumentação, que pode acontecer na e para além da escola (cf. Sá Martins; Kersch; Tinoco; Azevedo, 2021), tanto na educação formal quanto na educação não-formal (cf. Gohn, 2014), e que se alinha ao compromisso com a emancipação dos grupos sociais subalternizados e das sociedades tornadas periféricas pelas colonialidades do ser, do saber e do poder, engajando-se à educação emancipadora e o pensamento decolonial.

2 CONCEPÇÕES DE ARGUMENTAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E DECOLONIAL

2.1 A dimensão cultural da argumentação e as decolonialidades do ser e do saber

A depender do ponto de vista assumido ou do objetivo declarado pelo estudioso da argumentação, os fenômenos argumentativos podem ser abordados em suas dimensões retórica, dialética, lógica, cultural, histórica, ideológica, linguística, interacional, discursiva, cognitiva, textual, discursiva, sociosemiótica etc. (cf. Grácio, 2013; Olímpio-Ferreira, 2016; Piris; Pinto; Souza, 2019; Gonçalves-Segundo, 2024, Piris, 2025).

Todavia qualquer sociedade possui suas formas languageiras de organizar as práticas de discussão de questões que afetam a vida do grupo social, de modo que tal prática social de linguagem pode ser reconhecida como a prática de argumentar, cuja concepção não se restringe apenas à milenar tradição greco-latina em detrimento de outras culturas de argumentar.

Nesse sentido, Plantin (2008) apresenta um ensaio dedicado à argumentação teológico-jurídica no Islã, no qual busca, essencialmente, provocar uma reflexão acerca

⁴ Conforme Azevedo (2024, p. 386): "Em 2010, ao publicar a obra *The death and life of the great American School System*, a pesquisadora norte-americana Diane Ravitch cunhou o termo 'reformadores corporativos ou empresariais' para caracterizar a coalizão que vinha sendo observada entre políticos, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações, mídia e alguns pesquisadores constituída para articular a iniciativa privada no esforço de 'consertar' a educação americana, visto que não se consideravam exitosas as propostas organizadas por educadores".

⁵ "Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação" (Freire, 2005 [1970], p. 86).

da desterritorialização dos estudos sobre argumentação, partindo do fato de que existem, em outras culturas do mundo, muitos outros modelos argumentativos que não apenas o greco-latino e seus desdobramentos contemporâneos. Assim, Plantin (2008, p. 128) aponta que o campo da argumentação comparada exige do analista um esforço de etnodescentramento, em que é preciso “renunciar a algumas intuições elementares de universalidade, que não passam de generalização de uma visão particular da argumentação”.

Plantin (2008, p. 129) explica como a interação organiza comportamentos linguísticos em distintos modelos culturais de argumentação, o que solicita a observação de algo a ser comparado, a saber, o universal antropológico-linguístico correspondente ao “fato de que as pessoas têm interesses, projetos, exprimem pontos de vista; de que às vezes elas entram em desacordo a esse respeito e de que manifestam essas diferenças com comportamentos linguísticos e significantes interacionalmente organizados”.

Numa perspectiva distinta da de Plantin, por conceber a retórica como uma função da linguagem mais ampla e completa que a função argumentativa, Danblon (2005, p. 201) não deixa de observar que, “como toda função de linguagem, a função retórica é universal”, pois é possível “encontrar vestígios dela em todas as sociedades humanas”, ressaltando, inclusive, que a função retórica é cultural, pois “ela se aprende, ela se ensina, ela se exerce, segundo as regras e as normas de educação que estão em vigor numa dada sociedade” (Danblon, 2005, p. 201).

Ainda no início dos anos 2000, Johnson (2000) define a “prática de argumentação” como “a atividade sociocultural de construir, apresentar, interpretar, criticar e revisar argumentos”, a qual “não pode ser concebida como uma atividade de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos”, mas sim “entendida no âmbito de uma rede de costumes, hábitos e atividades que nasce e é mantida no escopo de uma sociedade a que essa mesma prática serve” (Johnson, 2000, p. 12, apud Gonçalves-Segundo, 2024, p. 199).

Com base em Johnson (2000) e outros autores, Gonçalves-Segundo (2024, p. 199) propõe estudar o argumento num quadro em que “a argumentação consiste em uma atividade realizada semioticamente e inscrita em dadas configurações históricas e socioculturais”.

Reconhecido por seu importante trabalho com a argumentação e suas dimensões lógica, dialética e retórica, Tindale (2021; 2024) também tem colaborado fortemente para a construção de uma antropologia da argumentação. O autor parte da definição de argumentação como “[...] a prática social de raciocínio sobre questões que envolvem decisões a serem tomadas, políticas a serem desenvolvidas e ações a serem realizadas” (Tindale, 2021, p. 2 apud Tindale, 2024, p. 57), para ponderar que “tais práticas variam de acordo com o lugar em que ocorrem, assim como com as crenças e os valores subjacentes que as informam (que as justificam e explicam)” (Tindale, 2024, p. 57), sublinhando, portanto, a dimensão cultural da argumentação.

Vale salientar que, na década de 1980, Toulmin, mais conhecido pela proposta de diagrama dos argumentos do que pela filosofia da argumentação, já questionava a visão proposicionalista da argumentação, tal como comenta Tindale (2024) sobre um artigo de Toulmin, segundo o qual:

[...] “um ‘argumento’ não é uma sequência de proposições que pode (ou não) ser formalmente consistente: trata-se antes de um *intercâmbio humano* que não é substancialmente adequado” (Toulmin, 1983, p. 396, grifos do autor). Por não “substancialmente adequado”, ele aponta diferentes critérios necessários para interpretar um argumento (Tindale, 2024, p. 59).

Esse sentido do termo argumento “desloca a atenção dos argumentos da aula de lógica, desligados de suas origens, para as formas como as pessoas interagem argumentativamente” (Tindale, 2024, p. 59), remetendo “às raízes humanas da situação argumentativa, com toda sua profundidade e seu potencial, [...], valendo-se das características contextuais e culturais que lhe deram origem” (Tindale, 2024, p. 60).

Os postulados de Plantin (2008), Danblon (2005), Johnson (2000), Gonçalves-Segundo (2024) e Tindale (2021; 2024) sobre a dimensão cultural da argumentação, as múltiplas e heterogêneas possibilidades de organização e manifestação das culturas e suas racionalidades levam à compreensão de que, antes de pensar numa concepção de argumentação, é preciso entender e assumir a preponderância da dimensão cultural e intercultural da argumentação como ponto de partida para novas propostas tanto de modelo de análise quanto de aplicação didática.

Portanto, se tomamos a argumentação como uma prática social que se constitui na e pela cultura, que baseia suas premissas e suas regras de inferência em saberes e valores culturalmente compartilhados (a *doxa*)⁶ e que se caracteriza pela heterogeneidade cultural impressa na dinâmica das interações argumentativas e na materialização sociossemiótica da discussão de questões que afetam a vida coletiva, é igualmente necessário que as propostas didáticas não prescindam da dimensão cultural da argumentação e promovam alinhamentos com a pedagogia intercultural (cf. Candau, 2008; 2020), o pensamento decolonial (Mignolo, 2007) e a argumentação emancipadora (Azevedo; Piris, 2023), para que as práticas de ensino possam promover a autoafirmação das identidades e das epistemologias dos povos subalterizados, com vistas à emancipação e à decolonialidade nas escolas e nas sociedades latino-americanas.

2.2 Uma prática social em que as pessoas interagem argumentativamente

Uma vez entendido que o papel da dimensão cultural da argumentação numa proposta didática implica diretamente a questão da identidade dos participantes e os seus regimes de racionalidade e, portanto, as colonialidades do ser e do saber, podemos avançar nossa discussão e, então, propor ao ensino da argumentação a aplicação do postulado – depreendido dos autores aqui citados – de que o ato de argumentar é uma atividade em que as pessoas interagem argumentativamente. Assumir esse postulado significa, em termos de didática, que a prática de ensino de argumentação orienta-se pela intencionalidade de oportunizar aos estudantes a participação em interações argumentativas, nas quais eles possam articular conhecimentos sobre argumentação com a prática de argumentar e, numa proposta emancipadora e decolonial, problematizar questões relativas à naturalização da opressão de suas identidades e seus saberes.

Autores como Plantin e Muñoz (2011), Muñoz e Musci (2013), Alves Lima (2019), Piris (2021) e Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023) entendem que a perspectiva interacional da argumentação contempla os objetivos do ensino de argumentação preocupado em desafiar o estudante a realizar o ato de argumentar, pois oferece um cabedal teórico que pode instrumentalizar o professor a planejar aulas em que o estudante participe de uma situação comunicativa concreta, que lhe exija a mobilização

⁶ Segundo Seixas (2023, p. 143-144), “faz efetivamente parte do domínio da *doxa* o conjunto das representações coletivas que estruturam um posicionamento, que possibilitam a emergência dos sentidos advogados por um sujeito em sua argumentação, em sua opinião”.

de capacidades argumentativas⁷ para reconhecer e discutir uma questão argumentativa e, então, sustentar, negociar e refutar argumentos para chegar a um consenso ou a um consenso sobre o dissenso.

De modo geral, uma teoria interacional da argumentação preocupa-se com as atividades de linguagem em que as pessoas se engajam num tipo específico de interação, que se desenvolve quando manifestam um desacordo sobre suas crenças ou posições e passam a trocar turnos de fala que coconstroem respostas como alternativas (discursos e contradiscursos) à questão que emerge desse desacordo, com o fim de marcar suas diferenças e/ou tentar persuadir outras pessoas a aderir às suas respectivas crenças ou posições, resultando num texto coconstruído por dois ou mais participantes de uma interação argumentativa.

Nesse quadro teórico, Plantin (1996, p. 11) define que a interação argumentativa se desenvolve com base em um desacordo e se apresenta como “uma situação de confronto discursivo durante o qual são construídas respostas antagonistas a uma questão”, caracterizando-se pela oposição de discursos e a diferença problematizada em uma questão argumentativa, bem como pelos atos argumentativos de propor, opor-se e duvidar, que são associados aos papéis actanciais do proponente (que realiza o ato de propor), do oponente (que realiza o ato de se opor) e do terceiro (que questiona as razões do proponente e do oponente, abrindo uma nova perspectiva sobre a questão argumentativa).

Na direção de superar ideias pré-concebidas sobre a argumentação, sobretudo aquelas visões idealistas e, diríamos, ingênuas de que a argumentação visa à persuasão, à adesão, à comunhão, ao consenso, à coconstrução de conclusões, numa paz de palavras, vale notar que, para Plantin (2018 [2011], p. 244), a “função fundamental da argumentação é dar nome aos conflitos, permitir a expressão e o aprofundamento das diferenças”, ou seja, não se trata de convencer o outro, mas conviver com ele na diferença. A esse respeito, Grácio (2019, p. 19) relativiza o sentido usual de “assentir” como mero ato de concordar, ponderando que a argumentação oferece possibilidades de coexistência prática e que o assentimento está associado “à nossa capacidade de lidar com as diferenças e à gestão da conflitualidade latente que atravessa as relações humanas”. Em outros termos, “a argumentação não é uma prática que possa ser apartada da vida das pessoas, pois está relacionada ao modo como entendemos a realidade e nos posicionamos frente aos acontecimentos que geram diferenças de perspectivas” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 16).

Uma ilustração da aplicação didática desse quadro teórico pode ser observada num planejamento de ensino (em suas distintas dimensões) que tenha como objetivo promover não apenas a assunção dos papéis actanciais do proponente e do oponente numa troca de argumentos e contra-argumentos, mas também e especialmente o aparecimento do papel do terceiro, que seria responsável por desempenhar a função de questionar tanto os argumentos do proponente quanto os contra-argumentos do oponente, bem como desenvolver e enunciar uma outra proposta que não estava no horizonte dos argumentadores, fazendo a discussão avançar rumo à problematização de sua realidade, para além da polarização estanque entre aqueles que são contrários e

⁷ Lima e Piris (2021) mostram que a literatura registra os termos habilidades, capacidades e competências argumentativas, para recobrir distintas formas de compreender o fenômeno das operações mobilizadas na atividade de argumentar, tais como a perspectiva cognitiva de Dale Hample, a metacognitiva de Deana Kuhn e colaboradores, a psicolinguística de Caroline Golder, a interacionista de Joaquim Dolz e colaboradores e a histórico-cultural-discursiva de Isabel Azevedo.

favoráveis a certo posicionamento, a qual, muitas vezes, é impulsionada por setores da mídia que representam os grupos sociais dominantes e que se expressa na forma de um falso dilema⁸.

Um equívoco que deve ser evitado, nas práticas de ensino que mobilizam a perspectiva interacional, é o de planejar situações argumentativas em que os estudantes são convocados a assumir papéis actanciais fixos durante toda a interação argumentativa, uma vez que, numa prática social de linguagem, os atores da argumentação podem trocar de papéis à medida que realizam os distintos atos argumentativos de propor, opor-se e duvidar, pois a assunção dos papéis actanciais é dinâmica tal como a própria natureza da interação argumentativa.

Além dos papéis actanciais, um interessante roteiro do que pode ser explorado numa interação argumentativa é oferecido por Damasceno-Morais (2020, p. 148), quando pontua que “enxergar de perto os meandros das interações nos momentos em que o desacordo se manifesta [...] amplia nossa forma de compreender a argumentação”, pois “argumentar não é apenas um jogo de argumentos e contra-argumentos” e ultrapassa a “mera troca de razões/justificativas”, se observarmos “todo o aparato que abriga uma interação argumentativa”, como:

[...] as reações, os efeitos perlocutórios de uma fala, o resultado final de uma negociação, a forma como uma intervenção pode interferir nas atitudes de alguém, tudo isso precisará sempre ser (re)visto em conjunto, e não separadamente, o que metodologicamente pode nos levar a resultados mais instigantes e menos mecanizados, como usualmente acontece em elaboração de meras listas de argumentos.

Assim, conceber a argumentação como prática social em que as pessoas interagem para confrontar (re)leituras de mundo e posicionamentos diante de situações-limite é um caminho para colocar em prática uma didática que priorize os conteúdos de ensino e aprendizagem, não como descrições de objetos de conhecimento transmitidos pela escola via discurso inquestionável da autoridade professoral, mas enquanto objetos de conhecimento construídos por meio do ato de os estudantes, professores e comunidade escolar problematizarem a sua própria realidade.

Para emancipar-se, o ser humano necessita ter voz e vez, para que sua leitura e releitura de mundo tenham espaço para se desenvolver, se aprimorar e acontecer no coletivo. Numa perspectiva de educação emancipadora e pedagogia decolonial, é fundamental que o ensino de argumentação esteja planejado para permitir o estudante a vivenciar interações argumentativas que o favoreçam a tomar a autoafirmação de sua identidade como objeto de seu ato de conhecer, que passa pelo ato de argumentar, para então problematizar os valores de racialidade tal como naturalizados pela retórica da modernidade (em razão disso, o encontro da educação emancipadora com a educação intercultural) e a reconhecer outras formas legítimas de argumentar que não somente aquela imposta pela cultura eurocêntrica e herdeira da tradição greco-latina (por isso, o investimento em estudos sobre antropologia da argumentação). Trata-se de promover a ruptura com o imaginário imperial, a afirmação das identidades e epistemologias latino-americanas, a ação política de empoderamento cultural de nossos países.

⁸ Pirís e Azevedo (2021) mostram como a falácia do falso dilema “salvar a economia ou salvar vidas” constitui a controvérsia pública materializada na disputa entre os slogans “Fique em casa” versus “O Brasil não pode parar”, durante a pandemia de covid-19.

3 DECOLONIALIDADES E EMANCIPAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO

O panorama até aqui apresentado sugere algumas questões a quem se preocupa com as práticas de ensino que possam dar uma resposta ao processo de homogeneização de racionalidades e de culturas, ou seja, de modos de pensar, de dizer, de ser e de sentir, produzido pela modernidade/colonialidade. Como viabilizar práticas de ensino voltadas à autoafirmação de identidades e epistemologias latino-americanas numa escola dominada pelo projeto neocolonialista dos reformadores empresariais da educação? Como promover a ruptura com as colonialidades do ser, do saber e do poder? Como romper com a retórica da modernidade e seu imaginário imperial? Não nos parece que as respostas a tais questões tenham seu ponto de partida em propostas de ensino, mas sim numa séria discussão e tomada de posicionamento acerca da atitude que todos nós profissionais da educação pretendemos assumir se ainda desejamos, sem medir palavras, salvar nossa existência neste planeta.

3.1 O problema da homogeneização das identidades e culturas: rumo à emancipação humana e à decolonialidade do ser

A colonialidade é um processo de séculos de construção de ideologias opressoras, perpassadas por inúmeros dispositivos de dominação ideológica e de poder que se articulam para atender à necessidade da classe opressora. Em contraponto, o pensamento decolonial e a educação emancipadora vêm desbravando caminhos para denunciar, enfrentar e superar essa situação-limite da subalternização das identidades e das racionalidades do sul global.

Nesse contexto, não devemos hesitar em afirmar que a luta contra o racismo é o primeiro desses caminhos, porque a justiça racial é um imperativo civilizatório e histórico diante do fato de a colonização imperialista europeia ter sustentado sua economia na base do regime escravocrata, alegando a legitimidade de tal prática com base no racismo científico (Gould, 1999) e na legislação escravista⁹, constituindo aí um dispositivo¹⁰ de dominação ideológica e de poder que estrategicamente sustentou a escravização dos povos indígenas e africanos durante a colonização europeia e que vem se mantendo até os dias de hoje sob diferentes formas de *apartheids* e de racismo estrutural mundo afora.

Como a decolonialidade do poder passa pela decolonialidade do ser e pelo ato problematizador de uma coletividade que se enxerga numa situação-limite intolerável de dominação e que se engaja na luta pela sua emancipação, outro caminho que tem se mostrado necessário tem a ver com a autoafirmação das identidades de grupos sociais

⁹ Constituíram a legislação escravista no Brasil: as Ordenações Filipinas (1603), a Lei de 7 de novembro de 1831, a Lei Eusébio de Queirós (1850), a Lei de Terras (1850), a Lei do Ventre Livre (1871), a Lei dos Sexagenários (1885), a Lei dos Cativos (1885) e a Lei Áurea (1888).

¹⁰ Foucault (1979, p. 244) cunha o termo "dispositivo de poder" para "demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos". Para Foucault (1979, p. 246), o "dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles".

que têm sido alvo de opressão, perseguição, violência e atentados contra as suas próprias existências, tais como as mulheres e as pessoas da comunidade LGBTQIAPN+¹¹.

Esse dispositivo de dominação ideológica e de poder age sobre as pessoas subalternizadas não apenas como um conjunto de ideias ou de representações, mas também possui uma força material que as interpelam como objeto e como sujeito de um discurso de homogeneização de suas identidades e culturas, fazendo-as aderir à retórica da modernidade e da colonialidade, em que as pessoas que têm valor são as que se identificam com a *doxa* de uma retórica eurocentrada.

A escola afro-brasileira Maria Felipa¹², situada nas cidades de Salvador e do Rio de Janeiro, apresenta um potente projeto de educação voltada à emancipação humana e à decolonialidade. A esse respeito, Pinheiro (2023, p. 107) relata que:

A decolonialidade, assim como o antirracismo, é uma categoria ocidental – ela orbita em torno da colonialidade, assim como o antirracismo orbita em torno do racismo. Nas práticas pedagógicas da Escola Afro-brasileira Maria Felipa, optamos por estruturar o currículo pautados/as em atividades de agência africana, quando a abordagem é sobre África e sua diáspora, e de agência indígena, quando o assunto é história e cultura indígena.

Pinheiro (2023) destaca, ainda, a solução decolonial e intercultural dada para a problemática das festas cristãs e das datas estereotipadas da cultura popular que, de um lado, são representações da colonialidade, mas que, de outro lado, já estão presentes no imaginário da sociedade. Por exemplo, “na semana de falar na escola sobre a Páscoa, também incluímos as datas da festa do Toré indígena e a feijoada de Ogum” (Pinheiro, 2023, p. 102). Além da celebração à diversidade cultural, a proposta pedagógica da escola Maria Felipa promove uma educação que respeita o outro em sua diversidade, ou seja, “uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (Candau, 2008, p. 52).

Conforme a proposta de ensino da argumentação em perspectiva emancipadora (Azevedo; Piris, 2023), o eixo da dialogicidade ganha destaque nessa articulação entre o pressuposto decolonial da afirmação das identidades e das culturas dos povos subalternizados como forma de ruptura com a colonialidade do ser e a perspectiva intercultural de ensino, pois é dialógico aquele que assume o ato ético de comprometimento com o outro, integrando-se ao processo coletivo de emancipação de si e do outro, enquanto a educação intercultural se afigura como:

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008, p. 52).

Os princípios da argumentação emancipadora podem sustentar propostas de ensino decoloniais e interculturais que visem a promover práticas voltadas à emancipação humana por meio do ato de argumentar, ressaltando que não é toda atividade de linguagem que tem potencial emancipador, pois o ensino da argumentação emancipadora deve materializar “a esperança como forma de superar a situação-limite

¹¹ A sigla LGBTQIAPN+ é uma forma de representar a diversidade de identidades de gênero: lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo, assexuais, pansexuais, não-binários, sendo que o sinal + serve para incluir outras identidades que não estão explicitamente representadas na sigla, reconhecendo diversidade de experiências na comunidade.

¹² Para uma visita à página da escola: <https://escolamariafelipa.com.br>.

na qual dada comunidade vê o agravamento de suas condições de vida” e vislumbrar “a tensão entre a denúncia de um presente intolerável e o anúncio da necessidade de construir um futuro político, ético e esteticamente melhor” (Azevedo; Piris, 2023, p. 84).

3.2 A (des)legitimação dos conhecimentos periféricos: rumo à decolonialidade do saber

Considerando que a argumentação pode ocorrer tanto no regime de uma racionalidade epistêmica (que se organiza para responder à pergunta “o que queremos saber?”) quanto no de uma racionalidade prática (“o que devemos fazer?”)¹³, o ensino da argumentação voltado para emancipação e a decolonialidade pode contribuir fortemente para a realização do ato problematizador, pois pode fundamentar atividades de ensino que, numa argumentação epistêmica, sistematizem o questionamento de saberes naturalizados ou universalizados e favoreçam a superação da curiosidade ingênua rumo à curiosidade epistemológica (Freire, 2004 [1996]) e que, numa argumentação prática, viabilizem a discussão sobre que ação deve ser tomada para superar uma situação-limite intolerável e indesejável.

Em ambos os casos, os participantes de uma interação argumentativa elegem assuntos para a discussão e os colocam em questão. Azevedo *et al.* (2023, p. 31) explicam que trabalhar “com argumentação na escola requer a distinção entre assunto e *assunto em questão*. O primeiro pode ser definido como o tema da interação; o segundo constitui o elemento desencadeador de diferentes perspectivas sobre um tema”. Para isso, escolher um assunto (uma temática) é o primeiro passo desse trabalho, considerando que “cada sujeito analisa as situações a partir de um ponto de vista assumido em cada situação” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 29). Nessa proposta de ensino, o ato problematizador (Freire, 2005 [1970]) ocorre durante a “composição de um ponto de vista” em que “o sujeito interroga o mundo, questionando os fatos, as coisas e as pessoas de uma certa maneira, distinguindo-o de outros que poderiam ser adotados” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 29). Para o ensino da argumentação emancipadora e decolonial, não cabe colocar em questão qualquer assunto, pois:

A ideia de que a colonialidade é constitutiva da modernidade significa o questionamento da geopolítica do conhecimento como estratégia do pensamento moderno ocidental que, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem outros conhecimentos e histórias (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 3).

A decolonialidade do saber passa pela promoção, na escola e para além da escola, do ato de argumentar como condição para o estudante tomar sua própria situação como problema e como objeto de seu ato de conhecimento. Para isso, o educador e a educadora precisam se colocar à disposição para o diálogo com a leitura de mundo dos estudantes e, assim, criar em sala de aula um ambiente favorável à discussão de temas sociais controversos que venha a problematizar diretamente a realidade da vida material dos estudantes, de modo que sua relação com o mundo e ação no mundo possa ter voz na luta de classes e vez nas relações de poder que

¹³ Como afirma Gonçalves-Segundo (2019, p. 110), “é tradicional, no âmbito das diversas teorias sobre argumentação, a diferenciação entre duas orientações gerais para a atividade argumentativa: a orientação para o crer e a orientação para o fazer/decidir”, sendo a primeira do âmbito da argumentação epistêmica e a segunda da argumentação prática.

determinam os acontecimentos históricos, para além do papel de sujeitos projetados como massa de manobra.

Certamente, trata-se de uma proposta utópica (Freire, 2005 [1970]; Azevedo; Piris, 2023) e insurgente (Candau, 2008), movida pelo sonho, pela esperança e pela intolerância à situação-limite que a Modernidade/Colonialidade e sua faceta econômica da passagem do século XX ao XXI, o neoliberalismo, impuseram aos povos subalternizados de todo o mundo. A utopia, o sonho e a esperança têm seu lugar naquilo que Freire (2021 [1992]) chama de inédito viável, pois é o que nos move rumo à construção da consciência da tensão entre a denúncia de um presente intolerável e o anúncio da necessidade de construir um futuro político, ético e esteticamente melhor. Segundo Freire (2021 [1992], p. 278-279), o inédito viável é "algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire". Nesse sentido, Azevedo e Piris (2023, p. 105) entendem que, na proposta de ensino de argumentação emancipadora:

[...] a categoria do inédito viável de Paulo Freire acaba por definir o objetivo de todo e qualquer planejamento de ensino de argumentação que pretende inscrever educandas e educandos - e por que não educadores e educadoras - em um agir no mundo e na história rumo a um querer ser mais, ou seja, uma argumentação emancipadora, na qual os sujeitos lutam por sua liberdade.

Do ponto de vista das pedagogias emancipadoras, o questionamento aos saberes institucionalizados começa pela curiosidade ingênua e avança, pela prática problematizadora, até a curiosidade epistemológica. É essa curiosidade que favorece a criticidade¹⁴, que, para Azevedo e Piris (2023), consiste no eixo da argumentação emancipadora que orienta as práticas pedagógicas dedicadas ao entendimento do mundo, "do mundo de acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições. Mundo de linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos. [...] Mundo da ciência, da religião, das artes, mundo das relações de produção. Mundo finalmente humano" (Freire, 2016 [1976], p. 60).

A criticidade está relacionada com aquilo que Freire (2004 [1996]) afirma sobre o movimento que todos nós aprendizes de algo no mundo fazemos ao partir de uma curiosidade ingênua (que é legítima) rumo à curiosidade epistemológica, que é crítica: o movimento dialético de fazer nossa leitura do mundo, escutar a leitura do mundo do outro e revisar nossa leitura de mundo. Azevedo e Piris (2023, p. 90-91) ressaltam que:

[...] o eixo da *criticidade* não remete a estratégias pré-definidas e únicas de ordenação do pensamento acerca dos contextos sociais, mas indica ser necessário mobilizar um tipo de raciocínio que possibilite confrontar as razões dos acontecimentos, as orientações temáticas, as finalidades estabelecidas e requer a análise das consequências das ações.

Esse tipo de raciocínio a que se referem os autores deve propiciar ao sujeito as condições para que ele possa enfrentar as relações de poder que geram a dominação e opressão, pois é "crítico aquele que age no sentido da intervenção no mundo, transformação da realidade concreta objetiva e mudança" (Azevedo; Piris, 2023, p. 91).

¹⁴ Em respeito à terminologia teórica, preferimos utilizar o termo "criticidade" em vez de "pensamento crítico" pelo fato de este referir-se, especificamente, aos estudos de *Critical thinking*, que possuem quadro teórico, metodologia e desenvolvimentos próprios voltados a procedimentos lógicos do pensamento, que não devem ser confundidos com o uso da expressão "pensamento crítico" quando utilizada em textos filiados à Pedagogia Crítica, de Freire (2004 [1996]; 2005 [1970]) e Giroux (1987).

Para que isso aconteça e, sobretudo, numa perspectiva decolonial, nós, educadores e educadoras, precisamos assumir que o ato de ensinar não é “um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que o objeto do conhecimento fosse o ato mesmo de aprender”, porque o ato de aprender corresponde a “aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo” (Freire, 2021 [1992], p. 112), ao mesmo tempo que “ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico”, em que a “curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender” (Freire, 2021 [1992], p. 141). Assim, ao questionar a dimensão meramente descritiva dos objetos de conhecimentos (o conteudismo na educação) e valorizar a razão de ser de tais objetos é que o professor abre espaço para que os estudantes possam problematizar qualquer tipo de saber legitimado e, então, promover a decolonialidade do saber por meio do ato de argumentar.

4 O LUGAR DAS PAIXÕES NO ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO EMANCIPADORA E DECOLONIAL

Por fim, uma última reflexão sobre o ensino da argumentação para a emancipação e decolonialidade tem a ver com as paixões e as emoções mobilizadas no ato de argumentar e sua relação com a construção da própria identidade dos argumentadores, pois a argumentação está longe de ser uma atividade desprovida do comprometimento pessoal, emocional e passional de seus participantes. O ato de argumentar é custoso para quem entra nessa atividade, porque, além do trabalho intelectual de levantar argumentos de um lado e de outro lado da controvérsia e construir seu posicionamento diante de uma situação-limite, os argumentadores devem confrontar não apenas o discurso do outro, mas o outro em si, preferencialmente, da maneira menos erística possível, para manutenção de seu ânimo e de sua face, a não ser que essa seja uma estratégia deliberadamente adotada pelo argumentador.

Confrontar as razões dos acontecimentos (eixo da criticidade) e analisar as consequências das ações (eixo da reflexividade) não acontece somente por meio da dimensão¹⁵ do *logos* retórico, mas também pelas dimensões do *ethos* e do *pathos*. Desde a retórica clássica, sabemos que: “persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio” (Aristóteles, *Ret.*, L. I, 1356a). Na contemporaneidade, o estudo sobre a dimensão patêmica da argumentação tem se desenvolvido em algumas distintas frentes, entre as quais mencionaremos apenas quatro delas a título de ilustração.

Na teoria semiolinguística, Charaudeau (2010 [2000]) filia-se a uma perspectiva retórica das paixões, concebendo as emoções como efeitos patêmicos do discurso, de modo que as emoções se instauram por meio de “categorias de discursos que pertencem a diferentes ordens (*inventio, dispositio, elocutio, actio*), nas quais haveria [...] uma ‘tópica’ da emoção [...], que seria constituída por um conjunto de ‘figuras’” (Charaudeau, 2010 [2000], p. 25-26). Nessa perspectiva de análise do discurso, as emoções não são tomadas “como realidade manifesta, vivenciada por um sujeito”, mas como “um efeito visado (ou suposto), sem nunca ter a garantia sobre o efeito produzido” (Charaudeau, 2010 [2000], p. 34).

¹⁵ Meyer (2007) trata a tríade *ethos, pathos* e *logos* mais como dimensões retóricas do que provas retóricas.

Numa perspectiva interacional da argumentação, Plantin (2010 [1996], p. 77) apresenta um programa de pesquisa preocupado em mostrar que o estudo da argumentação está longe de ser uma disciplina alexitímica, que coloca “como ideal uma linguagem objeto da qual é banida toda expressão de sentimentos”. Para Plantin (2008 [2005], p. 124), “é impossível construir um ponto de vista, um interesse, sem a eles associar um afeto, dado que as regras de construção e de justificação dos afetos não são diferentes das regras de construção e de justificativa dos pontos de vista”.

É nesse sentido que podemos dizer que as paixões estão associadas a uma determinada doxa, ou seja, aos valores e às crenças de uma determinada comunidade argumentativa, e, assim, à construção do auditório, tal como é possível notar no modelo da argumentação no discurso, proposto por Amossy (2018), segundo a qual o elemento emocional se inscreve no discurso em estreita ligação com a doxa do auditório e os processos racionais que visam a arrebatá-la, bem como na seguinte formulação de Mosca (2007, p. 302):

A ideia de comunidade argumentativa, formada em torno de princípios comuns (crenças, propostas, aspirações), postulada por Chaïm Perelman, é um elo que reforça a identidade, porque movida por aquilo que há de comum entre os seus membros, compreendendo aqui a afetividade e os valores que a integram.

Como dissemos, é possível imaginar como a atividade argumentativa é custosa para seus participantes, não somente em razão de fazer a leitura daquilo que está em discussão e dos posicionamentos em conflito, reconhecer as tópicos que emergem numa dada interação argumentativa, assumir um posicionamento diante da controvérsia estabelecida, levantar e expressar seus argumentos, ouvir e avaliar os argumentos do outro, elaborar e expor seus contra-argumentos, mas sobretudo porque o participante da argumentação expõe e coloca em risco sua própria identidade e se engaja emocionalmente na defesa de seus posicionamentos, valores e identidade.

Diante desse quadro teórico, é igualmente possível compreender que, em atividades autênticas de interação argumentativa, as emoções, as paixões e as identidades dos estudantes e também dos professores são colocadas à prova a todo momento, o que torna, mais uma vez, custoso o ato de argumentar, exigindo de todos os intervenientes da relação pedagógica aportes do letramento emocional, tal como vem sendo discutido na Linguística Aplicada em trabalhos como os de Barcelos (2015) e Ramos (2024).

Em nossa experiência docente acompanhando estágio supervisionado, desenvolvendo projetos de residência pedagógica, fazendo formação docente nas escolas e orientando pesquisas na pós-graduação, é frequente observar que os participantes (estudantes e professores da educação básica) de uma interação argumentativa se excedam e confundam uma atividade de debate para construção de conhecimento coletivo com uma prática de disputa cujo objetivo é vencer seu adversário a qualquer custo, inclusive com discurso plasmado pelas paixões malevolentes e ataques à pessoa.

Em outro trabalho (Piris, 2021, p. 139-140), já alertávamos sobre o fato de a escola não “'higienizar' as raízes agonísticas da retórica” e se deixar “iludir com uma ideia de argumentação como uma paz de palavras”, tampouco de reproduzir tal e qual a representação “de argumentação como competição ou guerra”, em que “a disputa sobre a posse da razão [...] resulta em calar e aniquilar o oponente”. Diante de uma

problemática tão delicada como o afloramento das emoções nas interações argumentativas em atividades de ensino, parece-nos importante ouvir a seguinte ponderação de Freire (2003, p. 142):

Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.

É assim que, em nossos projetos de ensino de argumentação na escola, tentamos ensinar que não se trata de vencer um oponente, mas de colocar, com boas razões e com paixão, um assunto controverso em múltiplas perspectivas, avaliar posições, extrair conclusões e, muitas vezes, tomar decisões em favor do que o grupo julgou como sendo o preferível para a coletividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos nosso texto apontando o problema dos efeitos nocivos do colonialismo sobre a educação nos países latino-americanos e a necessidade de nós, profissionais da educação, adotarmos uma postura reflexiva, crítica e comprometida com os destinos dos nossos países e seus povos.

Como forma de engajamento à luta contra a colonialidade do poder, assumimos o pedagógico enquanto projeto político e apresentamos nossa proposta de ensino de argumentação emancipadora e decolonial, fazendo uma articulação de fundo teórico-prático de três ordens: o pensamento decolonial, a pedagogia intercultural a educação emancipadora.

Contra os dispositivos de dominação ideológica e de poder, que afetam as representações de si e do outro nas sociedades latino-americanas, sugerimos duas articulações.

A primeira consiste em alinhar o princípio da negociação das diferenças culturais provocadas pela assimetria de poder entre os grupos sociais com a prática da dialogicidade propugnada pela educação emancipadora, como forma de estabelecer o comprometimento ético com o outro e promover a discussão de políticas de identidade na escola, reverberando o movimento de autoafirmação das identidades e das epistemologias latino-americanas.

Se a primeira articulação visa à decolonialidade do ser, das identidades e das culturas, a segunda dedica-se à decolonialidade do saber, objetivando a legitimação das racionalidades dessas identidades culturais, por meio de práticas pedagógicas do eixo da criticidade, como forma de confrontar as razões dos acontecimentos do mundo e analisar as consequências das ações.

Parece-nos que um passo importante foi dado neste texto, ao elegermos não apenas uma concepção de argumentação para o ensino em perspectiva emancipadora e decolonial, mas sim a começar a pensar em concepções de argumentação, dada a sua multidimensionalidade. De um lado, propusemos o investimento na dimensão cultural da argumentação, apoiando-nos numa literatura da área dedicada à antropologia da argumentação. De outro, ressaltamos a preponderância da perspectiva interacional da argumentação na elaboração das propostas de ensino e seus materiais didáticos, uma vez que os estudantes necessitam ultrapassar os exercícios de simulação de argumentação e participar de interações argumentativas autênticas, que os desafiem a

problematizar sua realidade, a denunciar sua situação-limite e a anunciar um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

ALVES LIMA, S. F. Didatização da situação argumentativa: análise de uma atividade do 'Manual de lectura y escritura argumentativas'. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 19, n. 2, p. 138-153, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17648/eidea-19-v2-2458>. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2458>. Acesso em: 13 nov. 2024.

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

ARAÚJO, J. C. D.; AZEVEDO, G.; MORAIS, D. P. Multiletramentos no ensino de argumentação emancipadora. **Linha D'Água**, v. 36, n. 3, p. 91-105, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v36i3p91-105>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/211413>. Acesso em: 13 nov. 2024.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior *et al.* Martins Fontes: São Paulo, 2012.

AZEVEDO, I. C. M. Articulação entre linguagem, discurso e cultura na Pedagogia dos Multiletramentos: como os diferentes mundos da vida se fazem presentes em práticas escolares situadas ao sul do equador. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, 2021. p. 75-85. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5565>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5565>. Acesso em: 13 nov. 2024.

AZEVEDO, I. C. M. Formação de professores com foco no ensino de argumentação na Educação Básica. In: AZEVEDO, I. C. M.; PIRIS, E. L. (org.). **Argumentação e discurso na multidisciplinaridade**. Campinas: Pontes, 2024. p. 377-401.

AZEVEDO, I. C. M.; MOURA, M. O. Letramento Crítico e retórica associados à construção de pontos de vista em práticas de ensino de argumentação. In: SÁ MARTINS, A. P.; KERSCH, D. F.; TINOCO, G. A.; AZEVEDO, I. C. M. (org.). **Letramentos e argumentAÇÃO: questões conceituais e de ensino**. Campinas: Pontes, 2021. p. 117-142.

AZEVEDO, I. C. M.; PIRIS, E. L. Pedagogia da esperança e argumentação emancipadora. In: REICHMANN, C. L.; MEDRADO, B. P.; COSTA, W. P. A. (org.). **Nas fronteiras e margens: desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças**. Campinas: Pontes, 2023. p. 83-106.

AZEVEDO, I. C. M.; SANTOS, M. F.; CALHAU, S. P. J.; LEAL, V. C.; PIRIS, E. L. **Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica: fundamentos teórico-práticos**. Campinas: Pontes, 2023.

BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, C.; STURM, L. (org.). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 65-78.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 nov. 2024.

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. esp., p. 678–686, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 13 nov. 2024.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 9-24.

CHARAUDEAU, P. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. [2000]. Tradução de Renato de Mello. In: MENDES, E.; MACHADO, I. L. (org.). **As emoções no discurso**. vol. II. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 23-56.

DANBLON, E. **La fonction persuasive**. Anthropologie du discours rhétorique. Origines et actualité. Paris: Armand Colin, 2005.

DAMASCENO-MORAIS, R. Dialogando com a perspectiva dialogal da argumentação. In: PIRIS, E. L.; RODRIGUES, M. G. S. (org.). **Estudos sobre argumentação no Brasil hoje: modelos teóricos e analíticos**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 143-169. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30395>. Acesso em: 13 nov. 2024.

EGGLEZOU, F. O debate no limiar da Pedagogia Crítica e da Paideia retórica: cultivando cidadãos ativos. Tradução de Ana Lúcia Magalhães. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 20, n. 2, p. 200-223, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47369/eidea-20-2-2780>. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2780>. Acesso em: 13 nov. 2024.

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 243-276.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004 [1996].

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1970].

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 37. ed. Paz e Terra: São Paulo, 2016 [1976].

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021 [1992].

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GOHN, M. G. Educação Não Formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, v. 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. A configuração funcional da argumentação prática: uma releitura do layout de Fairclough & Fairclough (2012). **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 19, n. 2, p. 109-137, 2019.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Afinal, o que é um argumento? **Linha D'Água**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 197-227, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/221360>. Acesso em: 13 nov. 2024.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. Tradução de Maria Antônia Van Acker. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GRÁCIO, R. A. **Perspetivismo e Argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

JOHNSON, R. H. **Manifest rationality**: a pragmatic theory of argument. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

LIMA, S. F. A.; PIRIS, E. L. A noção de capacidade argumentativa em diferentes perspectivas de estudo da argumentação. **Fólio - Revista de Letras**, v. 13, n. 2, p. 683-705, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/folio.v13i2.9324>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 29-46.

MOSCA, L. S. O espaço tensivo da controvérsia: uma abordagem discursivo-argumentativa. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 9, p. 293-310, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59785>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MOTA NETO, J. C. da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, p. 1-21, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3424>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3424>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MOTA NETO, J. C. da; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 207-223, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.65353>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.65353>. Acesso em: 13 nov. 2024.

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

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p.15-40, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?lang=pt#>. Acesso em: 13 nov. 2024.

OLÍMPIO-FERREIRA, M. Retórica e sociedade: a valorização da multidimensionalidade. In: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. (org.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 17-42.

PINHEIRO, B. C. S. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
 PIRIS, E. L. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PIRIS, E. L. (org.). **Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso**. Campinas: Pontes, 2021. p. 135-153.

PIRIS, E. L. A reinscrição das antigas retórica, dialética e lógica nas contemporâneas perspectivas integradoras da argumentação. In: BENVINDO, J.; ROCHA, M.; TOMAZ, P.; LOPES, M. (org.). **Argumentação, Retórica e Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 2025. p. 15-38.

PIRIS, E. L.; PINTO, R.; SOUZA, G. S. de. Apresentação: A argumentação nas práticas sociais. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 6-17, 2019. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1685/596>. Acesso em: 13 nov. 2024.

PIRIS, E. L.; AZEVEDO, I. C. M. "Fique em casa" versus "O Brasil não pode parar": interações argumentativas na pandemia de covid-19. In: PIRIS, E. L.; MASSMANN, D. (org.). **A argumentação nos discursos sobre a pandemia da covid-19**. Maceió: EDUFAL, 2021. p. 32-45. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/8028>. Acesso em: 13 nov. 2024.

PLANTIN, Ch. Le trilogue argumentatif. Présentation de modele, analyse de cas. **Langue française**, v. 112, p. 9-30, 1996. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1996_num_112_1_5358. Acesso em: 13 nov. 2024.

PLANTIN, Ch. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Tradução de Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008 [2005].

PLANTIN, Ch. **A argumentação**. Tradução de Rui Alexandre Grácio e Martina Matozzi. Coimbra: Grácio Editor, 2010 [1996].

PLANTIN, Ch.; MUÑOZ, N. I. **El hacer argumentativo**. Buenos Aires: Biblos, 2011.

PLANTIN, Ch. "Não se trata de convencer, mas de conviver": a era pós-persuasão. Tradução de Weslin de Jesus Santos Castro e Eduardo Lopes Piris. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, n. 15, p. 244-269, 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/eidea-15-2066>. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/2066/1543>. Acesso em: 13 nov. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

RAMOS, F. S. Letramento emocional. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. V. 2. Campinas: Pontes, 2024. p. 145-151.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SÁ MARTINS, A. P.; KERSCH, D. F.; TINOCO, G. A.; AZEVEDO, I. C. M. (org.). **Letramentos e argumentação**: questões conceituais e de ensino. Campinas: Pontes, 2021.

SEIXAS, R. O terreno pantanoso da doxa. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 23, n. 2, p. 142-160, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.47369/eidea-23-2-3741>. Disponível em:

<https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/3741>. Acesso em: 13 nov. 2024.

TINDALE, Ch. W. **The Anthropology of Argument: Cultural Foundations of Rhetoric and Reason**. Routledge: London, 2021.

TINDALE, Ch. W. Uma abordagem antropológica da argumentação. In: AZEVEDO, I. C. M. de; PIRIS, E. L. (org.). **Argumentação e discurso na multidisciplinaridade**. Campinas: Pontes, 2024. p. 55-88.

TOULMIN, S. E. Logic and the criticism of arguments. In: GOLDEN, J. L.; BERQUIST, G. F.; COLEMAN, W. E. (ed.). **The rhetoric of western thought**. Dubuque: Kendal; Hunt Pub, 1983. p. 391-401.

VIEIRA SILVA DE ANDRADE, W. Th.; NUNES DA SILVA JÚNIOR, S. A perspectiva decolonial como elemento para a (re)construção do ensino de língua portuguesa. **Revista Areia**, v. 5, n. 6, p. 58-65, 2022. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/rea/article/view/13593>. Acesso em: 13 nov. 2024.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 83, p. 1-11, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Disponível em:

<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 13 nov. 2024.

Artigo recebido em: 20/12/2024

Artigo aprovado em: 30/12/2024

Artigo publicado em: 18/02/2025

COMO CITAR

PIRIS, E. L. Ensino de argumentação para emancipação e decolonialidade. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 13, p. 1-19, e02435, 2024.