

# Discurso argumentativo e o processo de ensino e aprendizagem em uma sala de aula de Filosofia

Ricardo Pinho Souto\*

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo investigar os processos de construção do conhecimento em uma sala de aula de Filosofia. Para atingir tal finalidade, o discurso do professor é categorizado em função de seu papel no processo de aprendizagem. Os resultados mostram que a fala do professor instaura a argumentação, atua epistemologicamente no conhecimento dos estudantes e institui regras para o engajamento nas discussões. Ao final, o artigo propõe um esquema para representar as ações discursivas do professor.

**Palavras-chave:** argumentação, aprendizagem, ética, educação, ensino de Filosofia.

## Abstract

The aim of this paper is to investigate the processes of building knowledge in a philosophy classroom. To achieve this purpose, the teacher's speech is organized according to their role in the learning process. The results show that the teacher's speech introduces the argumentation, operates epistemologically in the student's knowledge and establishing rules for engaging in discussions. Finally, the paper proposes a scheme to represent the teacher's discursive actions.

**Keywords:** reasoning, learning, ethics, education, teaching Philosophy.

---

\* Doutor em Psicologia Cognitiva pela UFPE e professor e pesquisador vinculado ao Curso de Filosofia da UNICAP

## ***Introdução e Fundamentação teórica***

Estudos voltados para o entendimento da argumentação têm recebido destaque desde a virada do século passado. Van Eemeren, Grootendorst e Henkemans (2002) nos falam de um interesse crescente que diversos campos do saber têm sobre a atividade argumentativa. Áreas distintas do conhecimento como as Ciências Jurídicas (KALINOWSKI, 1975; PERELMAN, 1998), Comunicação (BRETON, 1999), Linguística (KOCH, 2004) e Educação (MAZZOTTI e OLIVEIRA, 2000), têm encontrado no discurso argumentativo fonte para condução de suas investigações. Em contexto formal de sala de aula, uma série de pesquisas passou a explorar a argumentação enquanto discurso instaurador de processos de ensino e aprendizagem (Candela, 1998; Inaki, Hatano e Morita, 1998; Pontecorvo & Girardet, 1993).

Focando as relações firmadas entre linguagem e construção de conhecimentos, Leitão (2000) entende a argumentação como prática social discursiva que envolve opiniões divergentes e movimentos de justificação dos pontos de vista que sofrem críticas de oponentes. Leitão (2007) concebe os processos cognitivos e comunicativos como ações responsivas, orientadas tanto para o passado (oferecendo resposta às posições anteriores), quanto para o futuro (contemplando possíveis objeções).

Leitão (2008, p. 90) propõe que as propriedades semióticas e dialógicas que constituem a argumentação “conferem a esse tipo de atividade discursiva um mecanismo inerente de aprendizagem que a converte num recurso de mediação privilegiado em processos de construção de conhecimentos”. De acordo com Leitão (2008), as ações discursivas de justificar pontos de vista e reagir a posições contrárias reorientam o foco de atenção das pessoas. Os movimentos de justificar uma determinada posição e contemplar de forma responsiva oposições exigem que o sujeito seja atento às bases de suas próprias posições, fazendo-o perceber o alcance e limites de suas afirmações. Essa reorientação implica um distanciamento do sujeito para com seus objetos cognitivos. Nesse percurso, a argumentação põe os fundamentos e limites do conhecimento como objeto do próprio conhecimento.

A definição mais abrangente de argumento o trata como conjunto de proposições, de forma que o enunciado encerrado na proposição conclusiva esteja justificado. Por outro lado, um argumento relaciona-se com a interação verbal estabelecida entre indivíduos, que

emerge de atividades sociais nas quais perspectivas divergentes são defendidas pelos interlocutores (LEITÃO, 2008). É pertinente pensar que um argumento tomado a partir do primeiro ponto de vista seja um *produto*, ao passo que um argumento inserido em um contexto de interação deva ser concebido como *processo*. No entanto, as duas concepções mencionadas acima se relacionam dinamicamente, pois no processo argumentativo, argumentos como produtos são formulados, criticados, defendidos e reformulados.

Algumas características peculiares marcam a argumentação. Três dessas características são enfatizadas no presente trabalho: i) o discurso argumentativo é visto a partir de sua natureza dialógica. Um argumento sempre é formulado para ser apreciado pelo “outro”, desde que está voltado para o convencimento de interlocutores. Tal convencimento é a própria razão do argumentar. Mesmo não havendo situações de diálogo face a face, a “alteridade” ainda se faz necessária; ii) uma segunda característica do discurso argumentativo diz respeito a sua natureza dialética. A audiência, real ou virtual, atua avaliando as propostas defendidas e justificadas. Ora, se um ponto de vista precisa ser justificado é unicamente por não haver consenso absoluto sobre o seu mérito. Logo, a ocorrência de oposição faz parte da essência da argumentação. Na dinâmica do discurso, proponentes e oponentes se revezam na articulação de pontos de vista e justificativas, traçando o cenário discursivo do ambiente; iii) o terceiro aspecto decorre das duas primeiras características apresentadas. Por sofrer uma avaliação dos demais participantes envolvidos nas discussões e por esses participantes desempenharem o papel de opositores, o discurso argumentativo instaura processos de negociação. Como resultado das negociações estabelecidas, os tópicos do conhecimento discutidos (defendidos e atacados) tanto são ratificados como também transformados e mesmo descartados.

Ao possibilitar construção, transformação e apropriação de novos significados, a argumentação é vista aqui como discurso promotor dos processos de construção de conhecimentos. Ou seja, trabalha-se com o pressuposto de que há uma “dimensão epistêmica” que se faz presente às situações nas quais ocorrem processos argumentativos.

O entendimento do discurso, e particularmente da argumentação, como recurso de mediação dos processos de construção do conhecimento é tributário das teorias socioculturais. O referencial teórico mais largo que fundamenta essa perspectiva teórica são as formulações de Vygotsky (2000 e 2007). Segundo Hickmann (1985), a investigação comandada por Vygotsky em relação aos processos genéticos das funções mentais superiores no ser humano é marcada pelos seguintes pontos: i) as relações firmadas entre

interatividade social e processos mentais superiores têm origem no plano intersubjetivo e chegada no plano intra-psicológico; ii) os processos mentais superiores são mediados simbolicamente, através de sistemas semióticos culturalmente disponibilizados; iii) a linguagem (principal sistema semiótico) é constitutiva do próprio pensamento.

Para Vygostky (2000), a aquisição e domínio da linguagem e outros sistemas de mediação semiótica (fenômeno possível pela participação do indivíduo em práticas culturais) age sobre o desenvolvimento modificando-o qualitativamente, possibilitando, por exemplo, que as crianças guiem suas ações e seus comportamentos. Tal movimento – reconhecer a cultura como elemento chave acerca do ato de conhecer – implica em uma ruptura com a tradição epistemológica ocidental, pois, para essa tradição, o fenômeno do conhecimento sempre foi visto como fenômeno dicotômico e centrado na oposição sujeito/objeto. No entanto, tal visão é problemática, pois, quase sempre, um dos pólos da dicotomia tende a ser concebido exercendo papel preponderante.

Em um movimento de oposição tanto às epistemologias de base cartesiana quanto às de base positivista, os pressupostos assumidos pelas teorias de cunho sociocultural abraçam uma perspectiva distinta: os processos cognitivos se dão a partir de atividades sociais, as quais pressupõem interação colaborativa com outras pessoas e uma análise de suas formas de comportamento e ação. De acordo com Luria (1976), os objetivos mais largos das teorias de cunho sociocultural se concentram nos estudos que relatam os processos de formação ou gênese do *self* no transcorrer das atividades sociais humanas.

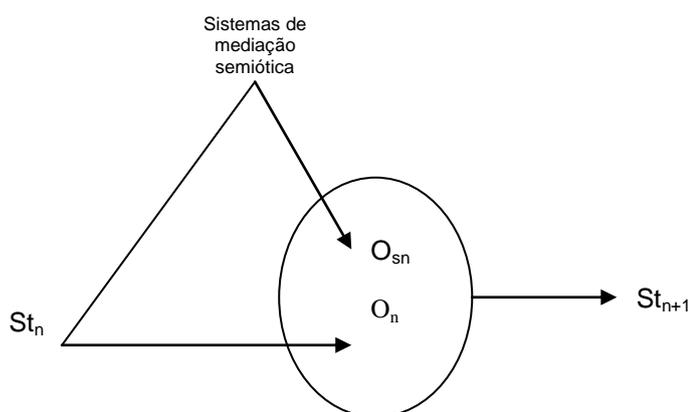


Figura1: Esquema de representação psicológica do fenômeno do conhecimento

Oferecendo uma visão esquemática do fenômeno do conhecimento, Cole (1995) apresenta um sistema (figura 1) no qual o estado da relação sujeito/objeto em um tempo  $n$

qualquer pode ser coordenado com informações decorrentes do percurso sujeito/sistemas de mediação semiótica/objetos. Dessa relação resulta um novo estado do sujeito em um tempo  $n+1$ . Essa forma de representação do ato do conhecimento procura respeitar a cognição e aprendizagem como fenômenos que ocorrem em um fluxo temporal irreversível, mostrando-se compatível com os processos investigados empiricamente no presente trabalho.

A pesquisa que originou o atual artigo investigou uma sala de aula submetida ao programa “Filosofia para Crianças” – programa que visa à iniciação de jovens na disciplina Filosofia –. O programa foi desenvolvido pelo filósofo Mathew Lipman. No seu projeto, Lipman (1990, 1995 e 1997a) procura instaurar formas preferíveis do pensamento. O “bom pensar”, de acordo com os pressupostos do programa, estaria situado em uma interseção entre as dimensões crítica, criativa e ética da esfera do pensamento. O núcleo da pedagogia do programa “Filosofia para Crianças” consiste em transformar as salas de aula em comunidades de investigação. Nesses ambientes, os alunos participam de discussões que envolvem temáticas atreladas ao campo da Filosofia. O estudo acompanhou o subprograma denominado “Luísa” (LIPMAN, 1997b), que trabalha com conteúdos provenientes do campo da Ética.

Outro apoio teórico que embasa o atual artigo é proveniente da Psicologia do Discurso em sala de Edwards (1998). O autor afirma que uma Psicologia voltada para os fenômenos típicos do contexto de sala de aula tem como objeto os detalhes da fala e como os participantes de um ambiente específico, a escola, usam os recursos semióticos disponíveis para transformar e ampliar o conjunto de sistemas de significados compartilhados. Os pressupostos teóricos assumidos por Edwards (1998) estão próximos a outro conceito teórico também importante: a ideia de amplificador cultural desenvolvida por Bruner (1990; 1998). De maneira resumida, amplificadores culturais são recursos de ordem material ou semiótica que ampliam o raio de ação das pessoas. Nesse exato sentido, compreendemos o discurso argumentativo: uma construção lingüística que alarga as possibilidades de o conhecimento se fazer efetivo.

## **Objetivos**

O objetivo geral do trabalho consiste em interpretar o papel desempenhado pela fala do professor, enquanto discurso mediador da aprendizagem, em uma sala de aula de

filosofia. Os objetivos específicos são: i) categorizar as estratégias discursivas do professor no que se refere à instauração da argumentação em sala de aula; ii) detalhar como essas ações repercutem no ambiente investigado; iii) elaborar um esquema descritivo para as ações discursivas categorizadas.

## ***Método***

Os dados analisados foram construídos a partir de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva (stricto sensu – mestrado) da Universidade Federal de Pernambuco. O acompanhamento das atividades em sala de aula se deu ao longo do ano primeiro semestre do ano de 2001. Na dissertação gerada pela pesquisa, o objeto alvo da investigação foi o discurso dos estudantes. Nesse artigo, a análise recai nas ações discursivas do professor.

Nos dados apresentados a seguir, enfocamos as ações verbais efetuadas pelo professor e suas repercussões no ambiente de sala de aula, intentando a construção de um esquema para representação de sua atividade.

Na discussão selecionada, os participantes discutem sobre o tema da verdade. Será o “falar a verdade” algo sempre “certo”? Essa é a pergunta levantada pelo professor, que dá o norte para a discussão dos alunos. No primeiro momento, o “falar a verdade” é defendido a partir de uma perspectiva universalista, sendo, portanto, uma atitude preferível. No entanto, em função das ações do professor, tal perspectiva (compreender o “falar a verdade” como valor universal) sofre alterações importantes. E, assim, no decorrer da discussão, o ato de “falar a verdade” é relativizado, despontando valores concorrentes, como, por exemplo, o valor atribuído à vida humana. Na análise apresentada, a ênfase será dada aos aspectos presentes ao discurso do professor que possibilitaram tanto o surgimento dos argumentos quanto suas transformações.

## ***Discussão analisada***

*T1) Prof- Vocês acham que uma pessoa pode falar uma verdade sem ter a intenção de prejudicar?*

*T2) Vários alunos- Pode...*

*T3) Prof- E o inverso: falar a verdade e prejudicar alguém?*

*T4) Vários alunos- pode.*

*T5) Prof- Você aí que disse que pode, alguém poderia dar um exemplo?*

- T6) Laura- *Eu, vamos dizer, eu tenho uma doença muito forte, sendo que o povo sabe e o povo diz que eu tenho uma doença fraca, assim...Aí tão mentindo pra mim. E a verdade, quando eu souber, acho que vai doer, vai magoar.*
- T7) Prof- *Sim. Mas você, nesse caso, como é que você conceituaria a verdade? Seria uma coisa certa de falar ou uma coisa errada?*
- T8) Ana- *Uma coisa certa de falar.*
- T9) Prof- *Certa de falar. Mesmo magoando a pessoa?*
- T10) Ana- *Mesmo magoando.*
- T11) Prof- *Quem é que pensa ao contrário, diferente?*
- T12) Prof- *Dá esse exemplo, vamos dizer, uma pessoa está doente, com uma doença grave, e o médico ao invés de... deveria falar pra ele, e...*
- T13) Laura- *Falou pra mãe e a mãe não quer dizer pra ele.*
- T14) Prof- *Falou pra mãe, né? e a mãe não quer dizer pra ele. Você acha errado isso?*
- T15) Laura- *Eu acho isso errado.*
- T16) Roberta- *Eu acho certo.*
- T17) Prof- *Acha certo? Por que você acha certo?*
- T18) Roberta- *Sei lá professor... uma pessoa quando tá doente, ela saber de uma doença que não tem cura, professor? Sei não... eu mesmo se tivesse doente de uma doença que não tem cura, não queria que me dissessem não.*
- T19) Prof- *E você, Laura, você disse que pensa o contrário. Você poderia explicar?*
- T20) Laura- *Eu queria que me dissessem, pra saber logo... eu tou doente, e daqui a pouco eu morro... é melhor saber.*
- T21) Prof- *É... por favor... você. Você concorda com Laura ou com Roberta?*
- T22) Paula- *Laura.*
- T23) Prof- *Por quais motivos?*
- T24) Paula- *Porque eu acho certo contar a verdade.*
- T25) Prof- *Por mais que doa, você acha certo contar a verdade?*
- T26) Ana- *Eu também acho. Falar a verdade acima de tudo.*
- T27) Prof- *Por que você pensa desse jeito: falar a verdade acima de tudo?*
- T28) Prof- *Se, por exemplo, eu sou capitão de um navio... vocês são minha tripulação...e vocês estão numa festa, num local fechado, com muita gente, muita gente mesmo, e o navio sofre uma avaria...*
- T30) Renata- *Bate no gelo.*
- T32) Prof- *Não precisa entrar em detalhes... Tem uma avaria muito grande. Então, qual seria o certo, falar a verdade?*
- T36) Prof- *Minha gente, olhem o navio está afundando... Por que você acha que não pode dizer?*
- T37) Diego- *Sei lá...acho que se eu dissesse, o pessoal ia vira uma loucura.*
- T38) Prof- *Mas segundo minha amiga aqui: a verdade acima de tudo. E aí? como é que fica essa questão?*
- T39) Prof- *Você acha que não pode mentir. Diego o que é que aconteceria, eu no salão do navio, chegando pra muita gente e dizendo: “olha pessoal, o navio, ele está com avaria e vai afundar”. O que é que aconteceria? Aí seria o momento de falar a verdade?*
- T40) Laura (interrompendo Diego)- *É melhor comunicar...o pessoal tudo morrendo...todo mundo tinha que tentar se salvar.*
- T41) Prof- *Prof- E você acha que não morreria já, um monte de gente ali não?*
- T42) Laura- *Com certeza, mas a maioria (provavelmente maioria)...algumas pessoas também podiam se salvar.*
- T43) Tiago- *É.*
- T44) Prof- *Alguém poderia dizer alguma ocasião, algum momento que a verdade não seria como ela disse: “a verdade acima de tudo”, teriam alguma situação que a verdade não estaria acima de tudo?*

T45) Júnior- A mãe abandona o filho... Aí o menino vai pra uma família boa, aí... ele é feliz com outra família. Aí, pra que a mãe lá e fala a verdade? Deixa o menino pensar que...

T46) Laura (interrompendo) - Eu falaria.

T47) Júnior- A mãe abandonou o menino, não quis o menino... Aí o menino era feliz com outra... Pensando que tinha pai e mãe...aí se a outra vai...

T48) André- Aí quando estiver contente, descobre. Se fizer algum tipo de exame de sangue?

T50) Prof- Vocês poderiam ouvir uma pessoa? Diego (que está com a mão levantada), por favor.

T51) Diego- Eu acho até que a verdade pode ser que seja certa uma vez...mas, pode ser que assim...de vez em quando...como num caso desse, você pode contar a mentira ou a verdade. Agora a verdade pode ser errada. Por exemplo: Minha vó tá morrendo, o filho dela tá doente: vai morrer...aí, se eu disser pra ela, ela pode morrer. Aí eu posso dizer a mentira...

T52) Prof- De quem é a vez?

T53) Pesquisador- Eu pensei num exemplo aqui...primeiro passa uma pessoa de bem, correndo. Logo depois chega um louco, que está com armas na mão, a pessoa descreve a primeira pessoa que passou correndo e me pergunta. Então eu tenho duas situações: eu posso dizer onde está aquela pessoa e o louco vai e mata ele...e eu posso mentir, né? Para que o louco não consiga matar o sujeito. O que é que devemos fazer?

T54) Ana- mentir.

T55) Vários alunos- mentir.

T56) Diego- Claro.

T60) Júnior- Às vezes é melhor mentir, professor.

T61) Prof- Às vezes é melhor mentir!?! Então, parece que tá se mudando...

T62) Júnior- Em algumas situações, nós somos obrigados a mentir.

## **Resultados e discussões**

De saída, uma das ações efetuadas pelo professor consiste em expor questões instauradoras do processo argumentativo. É assim que, se em T1 o professor pergunta pela possibilidade de “a verdade” ser falada sem a intenção de prejudicar, em T3 pede exatamente o oposto: “a verdade” ser falada prejudicando alguém, acenando para a possibilidade de defesa de perspectivas divergentes.

T1) Prof- Vocês acham que uma pessoa pode falar uma verdade sem ter a intenção de prejudicar?

T2) Vários alunos- Pode...

T3) Prof- E o inverso: falar a verdade e prejudicar alguém?

T4) Vários alunos- pode.

Uma vez o tema sendo aceito como polêmico, há uma intensificação nos pedidos por posicionamentos: T5, T7 e T9. É interessante ressaltar que, embora imersos em contexto de argumentação, os três turnos referidos não explicitam a necessidade de apresentação de justificativas. Souto (2001) defende que o engajamento em práticas argumentativas muitas vezes tem início com a simples defesa de pontos de vista.

T5) Prof- Você aí que disse que pode, alguém poderia dar um exemplo?

*T7) Prof- Sim. Mas você, nesse caso, como é que você conceituaria a verdade? Seria uma coisa certa de falar ou uma coisa errada?*  
*T8) Ana- Uma coisa certa de falar.*  
*T9) Prof- Certa de falar. Mesmo magoando a pessoa?*

Porém, ao longo da discussão, essa atitude (apresentar pontos de vista sem justificá-los) será cada vez menos aceita. Assim temos, por exemplo, T17 e T19, como cobranças remetidas a T16 e T15, respectivamente. T15 e T16 são simples afirmações de perspectivas opostas desassociadas de justificativas. As ações seqüentes do professor, T17 e T19, indicam a necessidade de justificacão para as posições assumidas.

*T15) Laura- Eu acho isso errado.*  
*T16) Roberta- Eu acho certo.*  
*T17) Pro-f Acha certo? Por que você acha certo?*  
*T18) Roberta- Sei lá professor... uma pessoa quando tá doente, ela saber de uma doença que não tem cura, professor? Sei não... eu mesmo se tivesse doente de uma doença que não tem cura, não queria que me dissessem não.*  
*T19) prof- E você, Laura, você disse que pensa o contrário. Você poderia explicar?*

Outro aspecto sistemático da fala do professor é o pedido para manifestação de oposições aos argumentos emergentes. Na introdução desse artigo, foi ressaltada uma das características fundamentais do discurso argumentativo: sua natureza dialética. O despontar da contra-argumentação instaura processos de negociação entre proponentes e oponentes. Os turnos T11 e T14 são interpretados aqui como recurso promotor do surgimento de elementos opositivos.

*T9) Prof- Certa de falar. Mesmo magoando a pessoa?*  
*T10) Ana- Mesmo magoando.*  
*T11) Prof- Quem é que pensa ao contrário, diferente?*  
*T44) Prof- Alguém poderia dizer alguma ocasião, algum momento que a verdade não seria como ela disse: “a verdade acima de tudo”, teriam alguma situação que a verdade não estaria acima de tudo?*

Dando seqüência à atividade, o professor lida com as divergências que despontam. Tais diferenças devem ser resolvidas no seio do próprio discurso. A partir do surgimento de tensões decorrentes de movimentos de argumentação e contra- argumentação, o professor aponta o discurso como local apropriado para resolução das oposições surgidas. Isso não acarreta finais consensuais, mas instaura momentos de negociação que trazem benefícios em termos de construção participativa de significados, permitindo mudanças, transformação e consolidação acerca do conhecimento em jogo.

T15 e T16 marcam as divergências existentes entre as posições das alunas Laura e Roberta. A existência de oposição gera a necessidade de sua superação. Como essa oposição permanece, T18 e T20, o professor chama ao discurso uma terceira aluna, T21. O turno T38 aponta para o mesmo caminho. Após ressaltar as divergências entre a argumentação do aluno Diego e da aluna Ana, o professor pede para os estudantes manifestarem suas posições frente aos desacordos.

*T18) Roberta- Sei lá professor... uma pessoa quando tá doente, ela saber de uma doença que não tem cura, professor? Sei não... eu mesmo se tivesse doente de uma doença que não tem cura, não queria que me dissessem não.*

*T19) prof- E você, Laura, você disse que pensa o contrário. Você poderia explicar?*

*T20) Laura- Eu queria que me dissessem, pra saber logo... eu tou doente, e daqui a pouco eu morro... é melhor saber.*

*T21) prof- É... por favor... você. Você concorda com Laura ou com Roberta?*

*T36) Prof- Minha gente, olhem o navio está afundando... Por que você acha que não pode dizer (a verdade)?*

*T37) Diego- Sei lá...acho que se eu dissesse, o pessoal ia vira uma loucura.*

*T38) Prof- Mas segundo minha amiga aqui: a verdade acima de tudo. E aí? como é que fica essa questão?*

O elenco de ações selecionadas até então dizem respeito à forma que o discurso assume: a argumentação. No entanto, há outras ações que se direcionam a aspectos epistêmicos. Como a investigação examina uma sala de aula, é natural que existam objetivos pedagógicos a serem alcançados. Isso quer dizer que o professor não é imparcial diante das múltiplas perspectivas emergentes. No entanto, essa parcialidade deve ser exercida de maneira cautelosa. Manifestar-se incisivamente a favor ou contra as perspectivas trazidas ao discurso seria trair a si mesmo e aos alunos (as), desde que boa parte de seus esforços foram canalizados para evidenciar a natureza polêmica dos tópicos discutidos. Ao contrário do que ocorre nas Ciências Exatas, onde há um corpo de conhecimento canonizado, em Filosofia/Ética há uma folga para que os argumentos não sejam tomados como universalmente válidos.

Essa peculiaridade do domínio do conhecimento onde se situa a argumentação faz com que a fala do professor incida epistemologicamente sobre os pontos de vista dos alunos, a partir da ação de conferir ou subtrair legitimidade aos argumentos emergentes.

Na discussão analisada, inicialmente, a argumentação da turma tende a defender o “falar a verdade”: T8, T15, T20, T22, T24 e T26. Em T8, falar a verdade é apenas “uma coisa certa de falar”. Em T26, o “falar a verdade” é absolutamente certo. Tomando como

referencial as próprias falas dos estudantes, entre T8 e T26, a verdade passa a ser tomada como valor máximo a orientar os juízos de valor ou o julgamento moral dos alunos.

Em investigações acerca de valores, concebê-los como absolutos, assumindo-os independentemente de avaliar aspectos contextuais que circundam sua ocorrência, pode redundar em juízos problemáticos. Assim, a primeira tarefa do professor, sob o ponto de vista epistemológico, consiste em enfraquecer as perspectivas universalistas predominantes na primeira metade da discussão.

T27 e T28 podem ser entendidos como forma de sinalizar à comunidade as posições que ele próprio teria na avaliação do dilema examinado pela turma. T27 é mais que uma cobrança por justificação, isso porque T26, turno ao qual se refere, já está justificado. T27 pede uma avaliação ou, até mesmo, revisão da própria justificativa. T28 é peculiar. Marca o professor criando contra exemplos. Note-se que até então ele vem apenas solicitando exemplos: T5 e T12. Ao submeter os fundamentos dos argumentos a uma revisão e apresentar contra exemplos para os argumentos expostos, em turnos subseqüentes, a fala do professor retira legitimidade das perspectivas às quais se dirige.

*T26) Ana- Eu também acho. Falar a verdade acima de tudo.*

*T27) Prof- Por que você pensa desse jeito: falar a verdade acima de tudo?*

*T28) Prof- Se, por exemplo, eu sou capitão de um navio... vocês são minha tripulação...e vocês estão numa festa, num local fechado, com muita gente, muita gente mesmo, e o navio sofre uma avaria...*

Em um sentido diametralmente oposto, as ações discursivas do professor podem também conferir força aos argumentos. A partir do turno T53 – uma participação do pesquisador apresentando um contra exemplo oposto às posições universalistas –, os argumentos formulados tornam evidentes a ocorrência de transformações nos significados apreciados. Os valores não são mais vistos como absolutos. As mudanças que despontam na argumentação dos alunos(as) são respaldadas e legitimadas pelo professor.

O turno T61 enfatiza o processo de transformação que sofre o discurso. A interação entre o aluno Júnior e o professor, T60–T61, encoraja o estudante a ser mais incisivo nas suas criações e, como resultado, obtém-se T62 – um argumento mais sofisticado, afirmado em forma imperativa, assinalando que em uma investigação acerca de valores o “falar a verdade” deve ser depreciado frente a outros valores.

*T60) Júnior- Às vezes é melhor mentir, professor.*

*T61) Prof- Às vezes é melhor mentir!?! Então, parece que tá se mudando...*

*T62) Júnior- Em algumas situações, nós somos obrigados a mentir.*

A partir da análise feita nos parágrafos acima, é plausível falar que as ações verbais configuram o ambiente da sala de aula em relação a dois aspectos cruciais: aspectos argumentativos e epistêmicos. Porém, existe um terceiro papel, também importante, exercido pelo professor, que merece ser destacado por moldar o ambiente da sala de aula: a fala do professor institui normas para participação em situações de argumentação coletiva. O professor se ocupa com questões concernentes a regras a serem respeitadas na sala de aula. Seja chamando atenção para a consideração das formulações desenvolvidas pelos colegas, assinalando a existência de formas corretas de dispor do turno de fala (levantando o braço, por exemplo) ou mostrando que a posse momentânea da palavra está sujeita a uma ordenação, onde cada um tem a sua vez.

Os turnos T50 e T52 servem como exemplos ilustrativos para tais ações. A implementação de atitudes de respeito mútuo entre os participantes das discussões se constitui em um grande ganho, pois além de favorecer o próprio processo discursivo, fortalece a formação dos conceitos de cidadania e democracia no grupo.

*T50) Prof- Vocês poderiam ouvir uma pessoa? Diego (que está com a mão levantada), por favor.*

*T52) Prof- De quem é a vez?*

## **Conclusões**

Como afirmado no início, o presente artigo procura entender as relações firmadas entre argumentação e processos de construção de conhecimentos em contexto de sala de aula. Ao longo da investigação, as ações verbais do professor mostraram desempenhar importante papel acerca desses processos. Essas ações foram agrupadas de acordo com suas repercussões observadas no ambiente. A categorização ou esquematização da atividade do professor é, em certos aspectos, um empobrecimento da própria atividade, desde que desconsidera alguns elementos tangenciais, como, por exemplo, momentos marcados por brincadeiras, situações de humor, etc. No entanto, afora essas perdas, construir um esquema para representação do discurso do professor representa um avanço no sentido de entender o alcance desse mesmo discurso, destacando seus aspectos sistemáticos. O atual trabalho aponta essa visão esquemática das ações verbais do professor categorizando-as em três grandes grupos: i) ações que criam condições para emergência da forma discursiva que deve prevalecer na sala de aula investigada: a forma argumentativa; ii) ações que conferem,

ou não, legitimidade epistemológica aos argumentos apresentados; iii) ações que instituem normas para regular a condução polida da fala em situações discursivas coletivas.

A partir do que foi exposto acima, conclui-se que o professor instaura condições para que os estudantes participem das discussões através de ações argumentativas, respaldadas em bases epistêmicas apropriadas, respeitando os regulamentos que regem o cordial uso da fala em ambientes sociais.

No entanto, se os alunos realizam ações discursivas como forma de engajamento nas discussões, o professor se vale do uso, também, de ações que possibilitam o engajamento referido. Sendo assim, fica notório o papel diferenciado existente entre a fala do professor e as dos alunos. A diferença básica pode ser resumida neste jogo de palavras: *os alunos se preocupam com os problemas que alimentam as discussões, enquanto o professor se preocupa em alimentar as discussões com problemas*. Dessa forma, há objetivos diferenciados, para os quais se voltam o discurso do professor e as falas dos alunos(as).

Como proposta para o entendimento do papel exercido pelo professor e do alcance de suas ações em sala de aula, o estudo constata que tais ações estão sempre direcionadas à realização de objetivos que visam a fins determinados, referentes aos aspectos macro e estruturais do discurso. Essas ações são empregadas para alcançar fins bem específicos, que dizem respeito à atividade em seu nível holístico. Em síntese: o professor, agindo mediante o uso de sua fala, lança recurso de ações meta-discursivas que cumprem três objetivos principais: i) Configuram o ambiente discursivo favorecendo a ocorrência da argumentação; ii) referendam epistemologicamente ou não as perspectivas emergentes; iii) instituem regras para regulamentar o uso da fala no contexto da sala de aula.

## **Referências**

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. 2. ed. São Paulo: EDUSC, 1999.

BRUNER, J. **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CANDELA, A. A construção discursiva de contextos argumentativos no ensino de ciências. In: Coll, C.; D. Edwards (Org.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**. p. 143-169. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COLE, M. **Culture and cognitive development: From Cross-cultural Research to Creating Systems of Cultural Mediation**. v. 1. London: sage, 1995.

- EDWARDS, D. Em direção a uma psicologia do discurso em sala de aula. In: C. Coll & D. Edwards (Orgs.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**. P. 47-74. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HICKMANN, M. The implications of discourse skills in Vygotsky's developmental theory. In: Wertsch, J. (ed.). **Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives**. New York: Cambridge University Press. p. 162-179. 1985.
- INAGAKI, K., HATANO, G.; MORITA, A. E. Constuctions of mathematical knowledge through whole-class discussion. **Learning and Instruction**, v. 8, p. 503-526. 1998.
- KALINOWSKI, G. **Lógica del discurso normativo**. 1. ed. Madrid: Ed. tecnos, 1975.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LEITÃO, S. L. The potential of argument in knowledge building. **Human Development**, v. 6, p. 332-360. 2000.
- \_\_\_\_\_. Analyzing Changes in View During Argumentation: A Quest for Method. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, North America, 2, sep. 2001. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/907/1983>. Acesso em 04 Jun. 2007.
- \_\_\_\_\_. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia, reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 20, n. 3, 2007. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf> acesso em: 21 set 2008.
- LIPMAN, M.. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus. 1990.
- \_\_\_\_\_. **O pensar na Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.
- \_\_\_\_\_. **Natasha: Diálogos Vygotskianos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 1997a.
- \_\_\_\_\_. **Luísa**. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura. 1997b.
- LÚRIA, A. R. **Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations**. Cambridge: Harvard University Press. 1976.
- MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. **Ciência(s) da Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2000.
- PERELMAN, C.. **Lógica jurídica: Nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PONTECORVO, C.; GIRARDET, H. Arguing and reasoning in understanding historical topics. **Cognition and Instruction**, v. 11, p. 365-395. 1993.
- SOUTO, R. P. **Argumentação coletiva em sala de aula e construção de conhecimentos no campo da ética: uma abordagem processual**. 2001. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, *Orientador*: Selma Leitão Santos.
- VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R.; HENKEMANS, F. S. **Argumentation. Analysis, evaluation, presentation**. Mahwah: Erlbaum Associates. 2002.

Data de submissão: 30-05-11  
 Data de aprovação: 18-11-12