

Apresentação

Aprender, conhecer, raciocinar, compreender, enunciar: a argumentação nas relações de ensino

*Ana Luíza Bustamante Smolka**

Introdução

O convite para fazer a apresentação comentada do conjunto de textos deste dossiê foi para mim extremamente instigante. Entusiasmei-me logo de início com a possibilidade de participar da interlocução que vem se estabelecendo, já de longa data, entre as autoras, e que envolve questões de linguagem, conhecimento e relações de ensino, pelas quais sou também apaixonada.

Os textos são resultantes dos estudos e das discussões num grupo de trabalho que reúne pesquisadores de vários Estados e universidades do País – São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Rio Grande do Norte – e que se formalizou como um GT da ANPEPP há mais de cinco anos. Os integrantes do grupo vêm trabalhando de maneira articulada e sistemática em investigações sobre a argumentação e a construção de conhecimento.

Em um determinado momento do percurso desse grupo, as autoras dos artigos aqui em pauta decidiram tomar um mesmo material empírico como objeto de estudo, examinando-o a partir de diferentes pontos de vista teóricos e metodológicos. Assim, todos os textos apresentados no dossiê referem-se a uma parte dos protocolos de pesquisa do Núcleo de Pesquisa em Argumentação, NupArg, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE e coordenado pela Professora Selma Leitão. Os registros videogravados e transcritos dizem respeito a uma aula de História numa 5ª série de uma escola particular de ensino. O tema da aula é a escravidão no Brasil.

O dossiê tematiza e problematiza a argumentação como locus de investigação e objeto de análise, mas as autoras não são unânimes em sua conceituação. De diversas posições teóricas – tanto do ponto de vista da lógica proposicional como de uma perspectiva dialógica, semiótica ou discursiva –, as cinco pesquisadoras falam de suas escolhas: explicitam os pressupostos ou princípios

* Professora do Departamento de Psicologia da Educação da FE – Unicamp. asmolka@unicamp.br

explicativos, definem objetivos, formulam perguntas, circunscrevem focos e unidades de análise, desenvolvem argumentos e procedem por vias analíticas também diferenciadas. Os percursos singulares entretecem-se, no entanto, num pano de fundo no qual se destaca a preocupação com a elaboração do conhecimento na instituição escolar. Compreender como os sujeitos operam na construção do conhecimento, *como o conhecimento vai fazendo sentido*, nos níveis individual e coletivo, é um objetivo compartilhado que sustenta a proposta deste dossiê.

Os trabalhos inserem-se, assim, num universo de estudos e pesquisas que vêm se realizando, nas últimas décadas, no interior das salas de aula, e enfocam os processos de ensino e aprendizagem, as interações, o discurso, a escrita e a produção de textos, a construção do conhecimento nas diversas áreas específicas, com o objetivo de contribuir para a compreensão do que acontece nesse espaço social, instrucional.

Qual a novidade deste conjunto de textos, então? Uma novidade pode ser encontrada no próprio tema colocado em destaque. Se muitos estudos têm focado as interações e o discurso, discutindo as funções, a funcionalidade ou o funcionamento da linguagem no contexto escolar, o foco na *argumentação*, enquanto processo, recurso, atividade na relação de ensino, não tem sido comum. Encontramos alguns trabalhos no âmbito do ensino de Ciências (Candela, 1999; Santos; Mortimer; Scott, 2002; Villani; Nascimento, 2002), mas não os encontramos no ensino de História. Uma outra novidade pode ser vista na forma de apresentação dos resultados da investigação do próprio grupo de trabalho. A composição dos diferentes olhares em torno da argumentação na sala de aula e a exploração de um mesmo material empírico mostram uma ousadia que propicia, no encontro e no confronto das perspectivas, a emergência de novas possibilidades de considerações e análises.

Investigar, portanto, as relações de ensino e, nessas relações, examinar os modos de participação dos alunos na construção do conhecimento, ouvi-los, procurar entender como eles operam, de onde partem, como relacionam informações e conhecimentos, como justificam ou explicam essas relações, que suposições ou hipóteses elaboram, pode contribuir para o refinamento do olhar e dos modos de considerar o que acontece no espaço institucional da escola. No entanto, investigar a argumentação em aula supõe, também, um certo modo de trabalhar a relação de ensino, ou seja, supõe que haja espaço para elaboração conjunta e diálogo aberto e supõe, ainda, a possibilidade de registro desse trabalho em sala. Aqui vale ressaltar a acolhida e a colaboração imprescindível da professora que possibilitou a realização da pesquisa em sua sala de aula.

O estudo dos textos levou-me a organizar a apresentação numa certa ordem, ressaltando os argumentos e os principais pontos de vista e pontos de

referência de cada autora. De cada texto procurei levantar algumas questões que se articulavam ou remetiam ao próximo. *Como falar ou referir-se ao texto do outro*, no entanto, ao mesmo tempo que instiga, provoca dúvidas e inquietações. Nesse sentido, foram muitas as (in)decisões que permearam as leituras e as escolhas sobre a arquitetura desta apresentação comentada, e uma certa apreensão misturou-se ao entusiasmo.

Tendo em mente as palavras de Foucault (1996) sobre o *comentário*, bem como as elaborações de Bakhtin (1981; 2003) sobre o *discurso citado* e os modos de *apropriação das palavras alheias*, o que apresento a seguir mostra, então, um movimento *responsivo apreciativo* na busca de compreensão das palavras e das idéias das autoras, às quais procuro *replicar*.

Apresentando os pontos de vista

A significação na construção de conhecimento

O texto de Dominique Colinvaux começa por problematizar a *aprendizagem* na escola, ressaltando seu caráter processual e a multidimensionalidade do tempo nesse processo. Assumindo a escola como um lugar de aprendizagem; considerando a aprendizagem como construção de conhecimento; e desenvolvendo o argumento de que conhecer é compreender e compreender é significar, a autora define aprendizagem como “processo de significação que, na sala de aula, gera movimentos individuais e coletivos em torno de formas canônicas de compreensão do mundo material e simbólico”. Em diálogo com vários autores, aponta que os modos de conhecer estão relacionados a diferentes modos de raciocinar (Grize) e que estes, por sua vez, desenvolvem-se em situações diversas e específicas (Engestrom).

Indagando sobre as condições de emergência de novidades no contexto instrucional da escola e sobre as possibilidades de *capturar movimentos de aprendizagem* que evidenciem mudanças na elaboração do conhecimento, Colinvaux propõe-se a analisar o material referente à aula de História, procurando caracterizar o que ela refere como *circulação e negociação de significações*. Circunscreve a classe, isto é, o conjunto dos alunos em interlocução com a professora, como foco de análise e privilegia a aula como um todo.

Em suas análises, Colinvaux segue a cronologia da aula e vai buscando trazer os temas que aparecem; o deslocamento e a emergência de novos focos de discussão; a articulação de linhas de raciocínio que se mostram nas falas dos alunos – o lucro, a não-remuneração dos escravos, as atividades comerciais, a superioridade do branco, o racismo. Em seu procedimento analítico, o tempo, a duração e a seqüência da aula, inclusive seus limites, são significativos.

Numa análise temática, de caráter interpretativo e inspiração microgenética, destaca o *lucro* como um núcleo central de significação e pontua o aparecimento de noções e explicações, destacando os argumentos levantados pelos alunos. Ao pontuar elementos e significações que aparecem no texto, os que são introduzidos pela professora ou trazidos pelos alunos, ela realça a elaboração coletiva do conhecimento.

Colinvaux opta por colocar anexa sua análise detida do debate em aula. Do meu ponto de vista, essa análise torna-se fundamental para a leitura do texto, na medida em que dá ao leitor uma idéia do fluxo e da negociação de significações em aula. Nesse anexo, explicita-se seu esforço analítico e a força do seu argumento aparece, no sentido de colocar em evidência um *movimento significativo implicado na aprendizagem*. Sua contribuição encontra-se, assim, na compreensão da dinâmica da aula como um todo, nos modos como professora e alunos participam desse movimento de significação que caracteriza a aprendizagem e a construção de conhecimento¹.

Colinvaux termina seu texto indicando – e lamentando – um empobrecimento das discussões no final da aula. Apesar de afirmar que as análises mostram que novas formas de compreensão do tema da escravidão apareceram ao longo do debate, ela se pergunta se é *mesmo* do *debate* que emergem essas novas formas de compreensão.

Essa dúvida que surge, apesar das afirmações anteriores da autora, pode surpreender, mas mostra-se pertinente, uma vez que ela não encontra, em sua forma de analisar o material, evidência para sustentar essa afirmação. A indagação que Colinvaux formula no final de seu texto aparece como um mote para os estudos apresentados pelas outras autoras. Os quatro textos que se seguem encaminham, de alguma forma, respostas a essa indagação. Vejamos.

Inferências na argumentação

O texto de Clara Santos tematiza o raciocínio argumentativo e o processo de construção do conhecimento a partir do ponto de vista da lógica formal, proposicional. Ao comentar sobre as pesquisas na área, a autora aponta, como uma característica comum aos diferentes modelos e teorizações, a importância que o conteúdo e o contexto vêm adquirindo, mais recentemente, nas investi-

1. Esse anexo ao texto apresenta um roteiro analítico de toda a discussão e me levou a pensar no seu possível retorno aos alunos e à professora (tanto para fins da pesquisa quanto das próprias relações de ensino). Assistir à fita imediatamente após a aula, por exemplo, poderia constituir um excelente recurso para a professora sistematizar a discussão para a próxima aula. Alguma forma de registro dessas idéias na lousa ou em vídeo poderia possibilitar a retomada e o fechamento da aula de maneira mais consistente. Seria uma via efetiva de repercussão do trabalho de investigação nas formas de atuação na sala de aula.

gações sobre o raciocínio. Aponta também a preocupação com as formas de pensamento em situações cotidianas, que vai gradualmente se impondo aos pesquisadores. À medida que ponderamos e pensamos prós e contras no dia-a-dia, nosso pensamento assume a forma de argumento (Billig).

Visando ancorar e fundamentar suas análises, Santos apresenta algumas noções e regras básicas da lógica formal: distingue entre a *verdade* e a *validade* das proposições; examina e discute algumas formas válidas e não válidas da lógica proposicional; problematiza aspectos e características atribuídas às formas de raciocínio formal ou informal, dedutivo ou indutivo; e afirma que raciocinar está relacionado à capacidade de fazer inferências e estabelecer relações. Ressalta, com apoio em Peirce, que a *abdução* é o “único método” inferencial que pode levar a novas descobertas.

Partindo, portanto, do pressuposto de que existe uma estrutura inferencial básica e necessária aos seres humanos e assumindo que argumentar envolve a justificação de idéias e a consideração de posições alternativas (faz referência ao trabalho de Leitão), Santos escolhe investigar dois tipos de inferências envolvidos no raciocínio argumentativo, relacionados à geração de novas idéias e à exposição de razões pelas quais um indivíduo sustenta sua posição.

Com o objetivo de evidenciar esses tipos de estruturas inferenciais, Santos toma a fala do aluno mais participativo na aula como objeto de análise. Um argumento que sustenta esse recorte é que “Até o turno 179 os alunos esboçavam hipóteses sobre as causas para a escravidão sem apresentarem justificativas [...] O trecho escolhido mostra uma forma mais elaborada de levantamento de hipóteses, associado à construção de conhecimento [...]”. De fato, ela apresenta um levantamento dos temas que emergem antes e depois do trecho analisado, sugerindo, mas não examinando, o impacto dessa argumentação – ou seja, a explicitação do argumento e, portanto, a possível contribuição específica do aluno – para a discussão do grupo.

Considerando a aula como uma situação de argumentação, Santos procede à análise de um processo argumentativo que poderíamos caracterizar como interno ou intrínseco à elaboração de um sujeito. Explora possibilidades de análise, colocando em evidência premissas e crenças no raciocínio desse aluno. Mostra como o aluno elabora hipóteses causais, plausíveis, para explicar o fenômeno escravidão; como ele organiza seu argumento de forma dedutiva válida: “Se o branco (não) se achasse superior [...] (não) escravizaria”, mesmo com a possibilidade e o risco de chegar a uma conclusão “falaciosa”; e como o aluno procede na justificativa do seu ponto de vista.

Ao indagar-se, como Colinvaux, sobre a emergência de novidade, Santos afirma ser esta decorrente de uma articulação de elementos anteriormente conhecidos. Seus resultados confirmam que uma estrutura inferencial dedutiva é

utilizada para justificar opiniões e que, no processo de descoberta ou de geração de hipóteses, as inferências de natureza abdutiva são utilizadas.

Em resposta, portanto, à indagação de Colinvaux, poderíamos dizer que Santos nos mostra como a emergência de uma possível novidade no conhecimento pode resultar, sim, de um processo de elaboração individual do raciocínio, o que implica ponderações, e não necessariamente conflitos.

Se não admite explicitamente que a lógica é uma capacidade inata ou *a priori*, Santos detém-se na análise da inferência, assumindo-a como uma característica intrínseca ao pensamento humano. Nesse texto, ela não se coloca o problema da natureza ou da emergência das possíveis formas de raciocinar. Também não faz parte de suas considerações nesse estudo a interlocução do aluno mais participativo com outros alunos ou com a professora. Essas questões configuram outros focos de investigação e remetem-nos aos trabalhos de Leitão, Goulart e Banks-Leite.

Propriedades semióticas e epistêmicas da argumentação em aula

Se Santos enfoca o raciocínio argumentativo de um aluno, procurando evidenciar a lógica que o sustenta, Selma Leitão fundamenta sua posição numa perspectiva *dialógica* e destaca o que ela chama de *seqüência textual* na interlocução em sala de aula. Assumindo o pressuposto da dialogia bakhtiniana, discorre sobre os impactos da palavra do outro no processo argumentativo e sobre os efeitos dessa palavra nos interlocutores e no conhecimento. Para ela, “a argumentação é uma atividade de natureza discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista e consideração de objeções e perspectivas alternativas, com o objetivo de aumentar a aceitabilidade dos pontos de vista em questão.” Seu texto discute o papel mediador da argumentação como recurso ou estratégia de ensino, no qual se criam *espaços de negociação* particularmente propícios para a (trans)formação do conhecimento.

Leitão toma o *diálogo* como *metáfora base* da constituição e do funcionamento do psiquismo e destaca, nesse processo de constituição e funcionamento, o papel do signo e da linguagem. Ressalta a pluralidade de vozes e perspectivas que se entrecruzam nos processos comunicativos, apontando que é “no âmbito da investigação da heteroglossia dialogizada que se pode buscar um entendimento sobre a gênese e o funcionamento dos processos mentais conscientes”.

Ao relacionar construção de conhecimento e produção de sentidos (Markova, Bakhurst), Leitão postula uma correspondência entre *heterogeneidade dos discursos* e *heterogeneidade nos processos cognitivos* e indaga-se sobre o impacto de diferentes organizações discursivas nos modos de funcionamento cognitivo dos indivíduos. Sua tese central é que “as propriedades dialógico-semióticas que

definem a argumentação conferem-lhe um mecanismo inerente de aprendizagem que a institui como recurso privilegiado de mediação no processo de conhecimento”.

Na sua perspectiva, o confronto com uma posição distinta ou contrária numa situação dialógica leva o argumentador à revisão de sua própria posição. Investigar as formas de argumentação em ambientes instrucionais constitui, assim, um “locus privilegiado para o estudo da transformação do conhecimento”.

A fim de *capturar* o processo argumentativo e os diferentes níveis de reorganização do conhecimento, a autora circunscreve como unidade de análise uma seqüência que apresenta “argumento, contra-argumento e resposta”, recortando da transcrição da aula uma breve seqüência argumentativa para ilustrar o procedimento analítico. Ela afirma ainda que a análise da resposta é particularmente significativa, uma vez que as “reações, as contraposições, os desafios, as retomadas, as paráfrases” são considerados indícios de um movimento reflexivo. A mudança de posição ou de perspectiva aparece como fundamental e Leitão empenha-se em dar visibilidade a esse aspecto, ressaltando como o sujeito pode rever, reiterar ou transformar seu pensamento, a partir da palavra do outro. É o diálogo, portanto, na alternância explícita de interlocutores, que configura o foco analítico de Leitão.

Ao acompanharmos a análise da autora, compreendemos seu ponto de vista teórico e conceitualmente muito bem sustentado. Vemos que à pergunta/objeção da professora, o aluno ajusta/justifica sua posição: Ao argumento do aluno: “[...] os negros têm mais experiência, têm mais cultura [...]”, o contra-argumento: Têm mais cultura? produz-se na formulação da pergunta feita em tom de suspeita pela professora, ao qual (contra-argumento) o aluno “responde”: “Não, cultura, não”.

Interessante pensar que a força argumentativa pode se situar no (impacto do) tom apreciativo da professora, e não necessariamente na explicitação ou explicação de um “argumento”. É interessante também pensar que a *resposta* do aluno, a negação de sua afirmação anterior, ao orientar-se para uma concordância com o outro (professora), sugere o flagrar-se do próprio aluno no movimento de enunciação. Assim, esse breve instante/instância de revisão/suspensão do argumento pode ser visto como uma réplica a si mesmo, um operar sobre si próprio e sobre a linguagem. Não chega a haver aqui a elaboração de um “novo” argumento/conhecimento, mas uma *correção* da enunciação, a partir de um conhecimento já adquirido.

Além de evidenciar *como* a enunciação *para* o outro afeta o próprio sujeito enunciador, essa passagem da aula também nos leva a conjecturar sobre outras possibilidades de análise da “resposta” do aluno como atividade discursiva que,

podendo ser vista como resultante das relações de ensino – que não acontecem apenas, nem exatamente, no momento dessa interlocução – cataliza e mobiliza muitos sentidos. Isso nos leva, então, à problemática da *dialogia interna(lizada)*. De fato, ao afirmar que “as relações dialógicas podem permear o interior do enunciado, mesmo o interior de uma só palavra, desde que nela duas vozes colidam dialogicamente” (Bakhtin), Leitão instiga o leitor a procurar a possível dialogia interna e a analisar a heteroglossia presente na palavra, como apontada por ela anteriormente.

Alguns aspectos da dialogia interna são explorados, de maneiras distintas, nos dois textos que se seguem.

Argumentação como enunciação

Cecília Goulart apresenta como objetivo inicial de seu estudo “compreender os processos argumentativos com base na Teoria da Enunciação de Bakhtin.” Partindo também do pressuposto da dialogia, ela destaca, das elaborações desse autor, construtos e conceitos distintos dos apontados por Leitão. “Gêneros de discurso, linguagens sociais; palavra de autoridade, palavra internamente persuasiva, interdiscursividade” aparecem como alguns dos principais pontos de referência e de ancoragem teórica e metodológica.

É interessante perceber, por exemplo, que, enquanto Leitão assume a *dialogia* como *metáfora* de base, Goulart inverte e radicaliza o argumento, afirmando que a “argumentatividade é inerente ao princípio dialógico”. Ou seja, assumindo o “dialogismo como condição de sentido do discurso”, Goulart encontra as raízes de sua afirmação no princípio explicativo da própria teoria. Nesse sentido, ela postula ainda que enunciar é agir sobre o outro – “Enunciando estamos agindo sobre o outro, argumentando, o que significa ir além de compreender e responder enunciados” – e não restringe ou especifica essas formas de ação nesse texto, mas amplia e explora possibilidades de argumentação.

É desse ponto de vista, então, que Goulart se propõe a analisar o material empírico da aula de História. Sensível às dificuldades que muitos alunos têm de elaborar o discurso verbal relacionado a áreas específicas de conhecimento na escola, seu esforço mostra-se no sentido de compreender a *produção de discursos e conhecimentos nas relações ensino-aprendizagem*. A ela interessa compreender também a *natureza dos problemas* que os alunos apresentam nessas relações.

Com esse objetivo, além das noções de *enunciação* e *gêneros de discurso*, Goulart discute e trabalha com a noção de *linguagens sociais* – que configuram diversos campos de atividade e de conhecimento, constituindo zonas de estabilização da língua, marcadas por orientações, sistematizações, perspectivas, conteúdos e vocabulário específicos. Partindo da hipótese de que as dificuldades dos alunos podem estar relacionadas às formas de apropriação das diferentes *lingua-*

gens sociais na escola, Goulart aponta a especificidade da História como campo de conhecimento e as particularidades do ensino da História. Destaca ainda o aspecto da *historicidade do conhecimento*, chamando atenção para as transformações que se operam nos modos de conceber, falar, expor e valorizar os conhecimentos socialmente construídos em cada época.

De um ponto de vista distinto do de Colinvaux, Goulart volta o olhar para a aula como um todo, procurando ressaltar movimentos indicativos da apropriação e da elaboração do conhecimento. Enfocando o *enunciado*, ela mostra, por exemplo, como a professora trabalha com a palavra de autoridade do livro didático e como essa palavra pode se tornar persuasiva na relação de ensino; como pronomes, verbos, advérbios, adjetivos podem funcionar nas expressões e entonações da professora e dos alunos como indícios de divergências, posicionamentos, hesitações ou (in)compreensão; busca evidenciar, nas formas do *discurso citado* e na *interdiscursividade*, marcas de diferentes modos de argumentar; aponta que a *interdiscursividade* manifesta-se como *argumento*, na medida em que os alunos se referem a outros textos, outros conhecimentos, outras experiências para sustentar seus pontos de vista e suas formas de compreensão. Em sua análise, ela menciona brevemente a noção de *cronotopos*, muito cara a Bakhtin, como conceito/palavra que condensa diferentes vozes, valores, espaços, temporalidades. Seu argumento esboça-se, assim, num movimento de *intensificação* do tempo, e não tanto de cronologia, sequência ou extensão, como na análise de Colinvaux.

Ao analisar os modos de perguntar da professora, fortemente marcados por um caráter apreciativo, Goulart afirma que esses parecem demandar um *modo correto de resposta* dos alunos, que leva à *monologização do discurso*. Goulart comenta que a professora, apesar de valorizar o exercício de argumentação dos alunos, “não consegue, em vários momentos, lidar com as contrapalavras que fogem do roteiro da aula”, de modo que “o novo parece não estar convidado para a aula...”. Do conjunto dos textos, é o que aponta mais claramente nessa direção. Com isso, seu comentário coloca em evidência um dos movimentos mais difíceis na relação de ensino, que diz respeito às (im)possibilidades de estabelecer a abrangência e os contornos das idéias, dos significados, dos conceitos; de *ensinar* “o que isso quer dizer”; de trabalhar a referência, a restrição de sentidos e, ao mesmo tempo, a abertura para outras possibilidades de elaboração conceitual. Fica aqui um filão a ser explorado: os sentidos e as contradições da monologização como apropriação da palavra do outro na constituição da consciência subjetiva e suas implicações no trabalho docente.

Essas questões nos enviam à contribuição de Banks-Leite, que nos mostra uma outra possibilidade de investigação dos aspectos do discurso argumentativo na aula de História.

Argumentação na aula de História: os pré-construídos

Partindo de uma perspectiva discursiva – não necessariamente dialógica, no sentido bakhtiniano, como nos dois textos anteriores –, Luci Banks-Leite apresenta os objetivos de seu trabalho: “evidenciar como conhecimentos já constituídos são mobilizados” e “captar indícios de reformulação e formação de novos conhecimentos” nas interlocuções em sala de aula. Assumindo uma ampla concepção de conhecimento como *construção de sentidos por indivíduos histórica e socialmente situados* (Jager), Banks-Leite circunscreve seu interesse no estudo dos *sentidos construídos na/pela linguagem*.

Fundamentando-se teoricamente no quadro da *Lógica Natural*, elaborado por JB. Grize, a autora problematiza a relação entre argumentação e construção do conhecimento nas Ciências Sociais, concebendo a argumentação como “atividade discursiva que visa intervir sobre idéias, opiniões, atitudes, sentimentos ou comportamentos de alguém ou de um grupo de pessoas”. Essa definição vai ao encontro de, mas não coincide inteiramente com as concepções explicitadas na perspectiva dialógica de Leitão e enunciativa de Goulart.

Apoiada em autores como Veyne, Orlandi e Certeau, Banks-Leite também distingue e caracteriza as especificidades do conhecimento no campo da História, ressaltando o caráter verossímil do discurso e do conhecimento nesse campo. Afirmando que o “conhecimento construído pelo historiador e reconstruído em sala de aula nunca é direto nem passível de ser verificado”, ela destaca a relevância da investigação nesse campo, considerando a particularidade de seu *objeto*. É, então, em torno da questão central do *objeto* que ela desenvolve o principal argumento do texto. Ao invés de uma análise *temática*, que circunscreve *objetos de conhecimento*, ela trabalha com a noção de *objeto de discurso*.

Para falar da configuração desse *objeto*, ou de como ele se constrói, Banks-Leite entretetece as contribuições de autores da Lingüística e da Análise do Discurso, articulando e buscando ressaltar, de maneira consistente, os pontos em comum das diversas elaborações teóricas. Discutindo a noção de referente e referenciação, enfatiza que o *objeto de discurso* não existe *a priori*; que ele se configura nas práticas sociais, nas atividades de linguagem, nas relações intersubjetivas; e que emerge de um fundo comum de representações e conhecimentos *pré-construídos* na cultura, os quais lhe dão coerência e inteligibilidade. Destaca, assim, a noção de *pré-construído*, do qual fazem parte os *topoi* e os *estereótipos*, que se tornam importantes ferramentas conceituais para a análise do discurso em aula.

Os *topoi*, segundo Banks-Leite, condensam conhecimentos inscritos ou implicados no discurso e na cultura e têm uma função importante no encadeamento argumentativo. Eles permitem aos interlocutores entender um ao outro

na base de *inferências*, a partir de idéias compartilhadas que não são necessariamente explicitadas. Em seu procedimento de análise, a autora mostra como o lucro emerge como *objeto de discurso* introduzido pela professora e como as enunciações dos alunos, a partir do *topos* por ela convocado – mais lucro, menos gasto –, desdobram-se em paráfrases que enriquecem, (re)elaboram e transformam esse *objeto*. Os *topoi* funcionam, assim, como pontos de sustentação na argumentação, na mobilização de conhecimentos, possibilitando a expansão de sentidos. Com relação aos *estereótipos*, concebidos como *idéias convencionais* (Putnam) que aglutinam imagens e sentidos associados a uma palavra, Banks-Leite vai pontuando, em diferentes segmentos do movimento discursivo, diversos elementos que remetem aos múltiplos e (o)postos significados de (ser) branco/senhor de engenho, negro/escravo.

No prosseguimento da análise, uma outra noção importante é trazida pela autora: o conceito de *polifonia* (Ducrot), que refere a diferentes posições dos enunciadores no discurso. Esse construto possibilita a Banks-Leite dar visibilidade à simultaneidade de afirmações/negações que circulam no discurso e produzem diferentes sentidos. Ela analisa como a questão da *superioridade* emerge, pela negação, como *objeto do discurso* no enunciado de uma aluna e expande e aprofunda essa discussão na análise dos muitos e contraditórios sentidos que se confundem nas tentativas de argumentação dos alunos sobre *igualdade* e *diferença*. Sua análise realça a dinâmica fluidez dos sentidos que se condensam e se dispersam nos enunciados produzidos pelo grupo.

Ressaltando, então, a função dos *pré-construídos* na mobilização do já conhecido e no alargamento dos sentidos, Banks-Leite admite que houve, sim, avanço na elaboração do conhecimento e comenta ainda sobre o papel e as formas de atuação da professora no movimento discursivo – é ela quem, de uma forma ou de outra, organiza, orienta, pergunta, solicita, retoma, legitima as afirmações dos alunos. A posição social que ela ocupa, como principal interlocutora dos alunos na relação de ensino, certamente constitui lugar de complexidade, que merece ainda especial consideração.

Sumarizando os pontos de vista

Diante da riqueza das análises realizadas, da densidade e da diversidade dos quadros teóricos de referência, das importantes nuances que se explicitam nas discussões do material empírico da pesquisa e ciente das incontáveis possibilidades de interlocução que se desdobram, gostaria de levantar ainda alguns aspectos no fechamento desta apresentação.

Podemos estudar a argumentação como um problema da Filosofia, da Lógica, da Lingüística, da Psicologia, do discurso, do ensino e da aprendizagem.

Em todos esses campos (e subcampos) de conhecimento, as concepções mais recentes de argumentação têm se alargado para incluir aspectos do raciocínio e da linguagem no cotidiano (ex.: Billig, 1987; Koch, 1997; Candela, 1999; Valsiner; Litvinovic, 1997). As autoras dos textos deste dossiê falam dos campos da Psicologia e da Educação. Não falam, por exemplo, do ponto de vista da Lingüística, se bem que mantenham interlocução fecunda com autores dos estudos da linguagem, da análise do discurso. Todas consideram, de maneira mais – ou menos – explícita, a argumentação como atividade inscrita nas práticas cotidianas. Todas relacionam argumentação e construção de conhecimento, realizando um esforço de elaboração teórica para além de uma mera aplicação de conceitos a uma realidade empírica. E aqui, o lugar das diferenças, dos pontos de tangenciamentos e (não)coincidências, mobiliza muitas questões.

Se, nos dois primeiros textos (Colinvaux, Santos), as formas de conhecer e raciocinar ganham realce, nas três últimas perspectivas apresentadas (Leitão, Goulart e Banks-Leite), a argumentação é destacada como atividade discursiva. Na seqüência dos textos tal como organizada, encontramos um movimento de adensamento da argumentação em relação ao discurso, de um aspecto *exterior* à linguagem/discurso, a uma análise *interna* às palavras/*topoi*. (E aqui me flagro: e se a seqüência fosse outra? Qual seria o *argumento*?). Ou seja, podemos perceber no trabalho do grupo diferenças que se relacionam aos modos de conceber as relações pensamento, linguagem, conhecimento, e mais especificamente, às concepções de linguagem. Como assim?

Tento pontuar, resumizando de outra forma, os focos de preocupação e análise de cada uma das autoras:

1. Problematização da *aprendizagem*, modos de *conhecer*, modos de *raciocinar*.
2. Modos de *raciocinar*, modos de argumentar, *estrutura lógica* e inferências dedutivas e abduativas na construção de conhecimentos.
3. *Estrutura dialógica* constitutiva da cognição e do conhecimento; *natureza semiótica-discursiva* dos modos de argumentar, alternância e (contra)posições dos sujeitos numa seqüência de interlocução.
4. *Natureza enunciativo-discursiva* da argumentação; argumentação como modo de ação sobre o outro; *interdiscursividade* constitutiva do conhecimento.
5. Argumentação como atividade discursiva; interlocutores operam com/ sobre *objetos de discurso* e mobilizam *pré-construídos* na linguagem.

Estes focos de preocupação e análise trazem implicadas diversas concepções de linguagem, que poderíamos indicar da seguinte forma:

A língua(gem) veicula conhecimentos, significações.

A língua(gem) expressa os modos de pensar, raciocinar.

A língua(gem) é instrumento de comunicação e cognição.

A língua(gem) é constitutiva das interações e do conhecimento.

A língua(gem) é constitutiva das interações, do conhecimento, locus de memória e história (de relações, de sentidos).

Do foco na relação dos sujeitos com as significações (representações) do conhecimento do mundo *pela* linguagem ao foco na construção do conhecimento *no* discurso, isto é, na *construção discursiva* do conhecimento, podemos perceber como mudam o lugar e o estatuto da linguagem nas diferentes elaborações teóricas.

Reconhecendo, portanto, a importância das contribuições das autoras; assumindo que em cada quadro de referência os *sentidos* das palavras mudam e os *argumentos* se distinguem; e considerando a viabilidade da construção do conhecimento e da produção do novo *na interlocução*, algumas pequenas provocações poderiam contribuir para instigar o debate no grupo:

- Em que coincidem e em que divergem os conceitos de *negociação de significações* e *espaços de negociação* (Colinvaux, Leitão)?
- Como se aproximam e como se distinguem as afirmações: *Conhecer é significar* (Colinvaux), *Conhecimento é atribuição de sentidos* (Banks-Leite)?
- Que relações poderíamos explorar entre as perspectivas *lógica* e *dialógica*? (Santos, Leitão)?
- Como se aproximam e como se distinguem os modos de conceber a *inferência* (Santos, Banks-Leite)?
- Em termos teóricos e metodológicos, quais as implicações de *capturar movimentos* e *captar indícios* (Colinvaux, Leitão, Banks-Leite)?
- A *argumentação* na perspectiva *dialógica*, como atividade discursiva, implica ou deveria implicar especificidades (Leitão, Goulart)?
- Como trabalhar a *heteroglossia* e a *monologização* (Leitão, Goulart)?
- A *argumentação*, como *forma de ação sobre o outro* (considerando, inclusive, “*o si mesmo* como um *outro*”²), parece implicar muitas nuances – autoridade, adesão, persuasão, consenso... (Leitão, Goulart, Banks-Leite). Como caracterizá-las nas relações de ensino?

Fica aos leitores o convite para mergulhar nas leituras e participar da interlocução, de maneira a expandir e adensar o debate.

2. Ricouer (1991).

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BILLIG, M. *Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CANDELA, A. *Ciencia en aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós, 1999.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- KOCK, I. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1997.
- RICOEUR, Paul. *O si mesmo como um outro*. São Paulo: Papirus, 1991.
- SANTOS, W.; MORTIMER, E.; SCOTT, P. *A argumentação em discussões socio-científicas: reflexões a partir de um estudo de caso*. 2002. <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revistas/v1n1a12.pdf>
- VALSINER, J.; LITVINOVIC, G. Le développement de la nouveauté dans le raisonnement. In: MORO, Christiane; SCHNEUWLY, Bernard; BROSSARD, Michel (orgs). *Outils et signes: perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky*. Paris: Meter Lang, 1997.
- VILLANI, C.E.; NASCIMENTO, S.S. A argumentação e o ensino de ciências: uma atividade experimental no Laboratório Didático de Física do Ensino Médio. *VIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*. EPEF, Águas de Lindóia – SP, 2002.