

FERRAMENTAS FACILITADORAS PARA O PLANEJAMENTO DA DISSERTAÇÃO ARGUMENTATIVA

*Gisely Gonçalves de Castro**
giselydecastro@gmail.com
Instituto Federal do Pará

*Dayse Rodrigues dos Santos***
dayse.rodrigues@ifpa.edu.br
Universidade de São Paulo

Resumo: Considerando o tema da argumentação no campo do ensino, este artigo propõe duas ferramentas facilitadoras para o planejamento da dissertação argumentativa. Teoricamente fundamentado na perspectiva processual da escrita (Hayes; Flower, 1980), diverge em algum nível das proposições da Base Nacional Comum Curricular, cujas bases são enunciativo-discursivas. Idealizado no âmbito de um projeto mais abrangente voltado para a necessidade de instalação de laboratórios de processamento cognitivo em instituições de Educação Básica, consiste na divulgação do primeiro de uma série de produtos didáticos dessa natureza para a aplicação em contexto educacional. Trata-se de um estudo teórico de natureza descritiva. O resultado consiste na apresentação das ferramentas e uma reflexão sobre o ensino da escrita.

Palavras-chave: Ferramentas facilitadoras; planejamento; dissertação argumentativa.

1 Introdução

* É doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), mestre em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É líder do Grupo de Estudos em Linguagem e Processamento Linguístico e coordena projetos de pesquisa voltados para a fundação do primeiro laboratório de processamento linguístico da RFEPCT no IFPA. Tem experiência no ensino de Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Língua Portuguesa e Redação e desenvolve pesquisas que promovem a cooperação entre a Linguística Teórica, a Linguística Experimental e o Ensino de Língua.

** Doutoranda em Estudos linguísticos e literários em inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua profissionalmente como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Santarém. Membro permanente do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Processamento linguístico (GELINPRO), Grupo de Pesquisa Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (CELEPI), da UFOPA, e do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC), da USP. Revisora dos periódicos.

A argumentação é uma atividade linguística amplamente praticada nas situações rotineiras de comunicação. Desde uma conversa informal realizada em ambiente familiar até a apresentação de um projeto em uma importante reunião corporativa, é utilizada por todos os tipos de pessoas, independentemente da faixa etária, da condição social ou do nível de escolaridade. Sua funcionalidade pode ser atestada diariamente nas explicações mais simples para justificar um atraso ou nos argumentos mais sofisticados para ganhar uma causa. Trata-se, dessa forma, de uma ação verbal de uso irrestrito.

Tamanha é a abrangência da argumentação no cotidiano que muitos estudiosos chegam a afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo. Essa ideia da natureza argumentativa da linguagem advém da constatação de que diversas atividades comunicativas, e não apenas aquelas nomeadamente argumentativas, comumente expressam, de forma explícita ou não, pontos de vista, crenças e valores daqueles que nelas se engajam. Por exemplo, mesmo uma notícia de jornal aparentemente despretensiosa, já que se pretende objetiva e imparcial na apresentação dos fatos, pode estar orientada argumentativamente para um posicionamento específico.

A profusão da argumentação nas práticas sociais justifica seu estudo na Educação Básica. Massivamente presentes na vida pessoal, pública, profissional e acadêmica, os textos argumentativos envolvem competências e habilidades relacionadas à leitura, à produção textual e à análise linguística. Além do mais, eles também estão diretamente relacionados à atuação social responsável.

Por essas razões, este artigo trata da escrita da dissertação argumentativa, com ênfase na etapa mais elementar desse processo: a de planejamento. Situado na interface entre argumentação e ensino, o presente trabalho fundamenta-se na perspectiva processual da escrita, considerando a proposta de Hayes e Flower (1980), assim como os seus desenvolvimentos. O intuito é propor recursos potencialmente facilitadores para a tarefa de escrita do plano textual da dissertação argumentativa. Tais recursos podem constituir uma alternativa a queixas observadas empiricamente acerca das dificuldades de escrita por parte de estudantes de nível médio.

Os procedimentos propostos foram inspirados em duas técnicas de identificação e análise de problemas: *Árvore de Problemas* e *Cinco Porquês*. Tendo em vista a necessidade de definir e justificar teses durante a argumentação, foram desenvolvidas duas ferramentas que simulam as funcionalidades de um zoom (do inglês *zoom*) e de

um robô de conversa. Enquanto a primeira ferramenta realiza o distanciamento e a aproximação do problema em causa para definir um posicionamento, a segunda gera justificativas para o ponto de vista assumido.

Vale destacar que os procedimentos propostos neste texto diferem daqueles comumente encontrados em manuais sobre o assunto. Por exemplo, as obras mais relevantes, pela consistência com que tratam o tema, sugerem perguntas relacionadas ao contexto de produção do texto para que os estudantes possam definir e justificar sua tese. É o caso de *Escrever e Argumentar*, de Koch e Elias (2016)¹, e *Como escrever para o ENEM*, de Salvador (2013)², que propõem questões como *A quem dirijo a escrita? O que eu quero dizer?* Todavia, com base em experiências em sala de aula, é possível afirmar que boa parte dos estudantes "sabe de tudo isso, mas não sabe escrever tudo isso", usando aqui uma expressão semelhante ao que eles costumam dizer. De fato, quem trabalha com estudantes da Educação Básica sabe exatamente o quanto eles são bons em argumentar. Parece haver aqui um indício de que os maiores desafios relativos à escrita sejam de ordem processual, e não contextual.

Este trabalho integra, na verdade, um projeto mais abrangente, com orientação para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita assentados em bases científicas. Particularmente, foi concebido como um desdobramento de uma proposta de instalação de laboratórios de processamento cognitivo no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O intuito é prover os meios para que a pesquisa translacional para a educação possa ser desenvolvida diretamente em seu ambiente mais apropriado: as instituições de Educação Básica.

Logo, este texto atende tanto a estudantes de nível médio interessados na produção de textos argumentativos quanto a professores dispostos a discutir, desenvolver e aprimorar recursos para o ensino de escrita. Embora não utilize técnicas experimentais próprias de laboratórios de processamento cognitivo, explora ideias acerca da etapa do planejamento textual. Concebidas a partir da observação

1 Eu vou escrever sobre o quê? Qual o tema ou assunto? O que eu pretendo? Qual é o objetivo da minha escrita? A quem dirijo a escrita? Quem é o meu leitor? Em que situação nos encontramos meu leitor e eu? Qual é a situação que envolve a mim a meu leitor? O que eu sei que meu leitor já sabe e, portanto, não preciso explicitar? O que eu sei que meu leitor não sabe e, por isso, preciso explicitar? Que gênero textual produzir pensando na situação comunicativa? (Koch; Elias, 2016, p. 160).

2 Faça o jogo de perguntas e respostas. Qual a sua opinião sobre esse assunto? Você é contra ou a favor das ideias apresentadas na prova? Por quê? Feito isso, é hora de mudar para a fase seguinte: a escolha da tese. A pergunta crucial agora é: O que eu quero dizer? (Salvador, 2013, p. 69-70).

da realidade da sala de aula, tais ideias podem fornecer dados elementares para a condução de pesquisas experimentais aprofundadas.

O foco deste trabalho na dissertação argumentativa, e não outros textos argumentativos, justifica-se pela importância desse gênero textual para o ingresso no ensino superior. Exigida em muitas universidades do país, repercute diretamente nas perspectivas de continuidade de estudos. Espera-se que as informações aqui apresentadas possam indicar caminhos para professores e estudantes no que diz respeito ao planejamento de redações que atinjam seu objetivo de sustentar um ponto de vista e angariar a adesão às teses defendidas.

Quanto à estrutura, este texto se organiza em quatro partes além desta introdução. Na seção dois, a discussão gira em torno de uma avaliação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da defesa do embasamento científico como condição para o estabelecimento de diretrizes educacionais. Na seção três, o foco é a abordagem processual da escrita que respalda a proposição das ferramentas facilitadoras para o planejamento da dissertação argumentativa. Assim, na seção quatro, a atenção recai sobre a exposição dos recursos propriamente ditos. Por fim, as considerações finais sintetizam as informações tratadas neste texto, provocando uma reflexão sobre o ensino da escrita.

2 A produção textual na BNCC

A BNCC define o conjunto das aprendizagens essenciais que deve ser assegurado a todos os estudantes brasileiros. De caráter normativo, o documento estabelece que essas aprendizagens devem concorrer para o desenvolvimento de competências e habilidades nas diferentes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Na área de Linguagens, ainda são definidas as habilidades de Língua Portuguesa, componente que deve ser ofertado nos três anos do Ensino Médio. De acordo com a BNCC, o componente está adequado às transformações e às pesquisas recentes relacionadas às práticas de linguagens, sobretudo aquelas que, de alguma forma, foram afetadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação. Nesse contexto, a concepção de linguagem que orienta as habilidades de Língua Portuguesa

no documento é a perspectiva enunciativo-discursiva, para a qual a linguagem é uma forma de interação social.

Ainda conforme o documento, a linguagem como forma de interação social consiste em uma atividade discursiva em que entram em jogo a enunciação, os participantes e a situação sociohistórica. Ou seja, a orientação para o ensino de língua está centralizada no texto, uma produção linguística, social e historicamente situada, orientada a uma função comunicativa.

No que diz respeito aos textos argumentativos, a BNCC os contempla em diversas competências e habilidades, com indicação explícita do trabalho com o gênero artigo de opinião, por exemplo, em três campos distintos (vida pública, jornalístico-midiático e práticas de estudo e pesquisa), mas não faz referência à dissertação argumentativa. Apesar disso, este trabalho a considera uma importante aprendizagem no Ensino Médio. Isso porque ela integra as práticas de escrita de todos estudantes brasileiros, inclusive daqueles que já terminaram a educação básica, com implicações para o ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho.

Embora em consonância com a BNCC quanto ao trabalho com textos em sala de aula, este artigo parte de uma concepção de escrita distinta da que respalda a Base, o que repercute em diferenças na forma como o objeto é tratado. Enquanto o ponto de vista enunciativo-discursivo da linguagem atribui demasiada ênfase aos fatores contextuais, a perspectiva processual da escrita focaliza as operações realizadas durante as tarefas de escrita.

Nesse ponto, uma observação empírica que deve ser submetida ao rigor científico é a persistência das dificuldades em relação à escrita por parte de estudantes de nível médio, ainda que todas as condições de produção sejam levadas em consideração. A queixa é sempre a mesma: a frustrante dificuldade de escrever, mesmo em casos em que o nível de conhecimento da situação comunicativa é considerável.

Atentando para essa observação, é importante ressaltar que pesquisas experimentais têm fornecido evidências acerca da necessidade de muitos anos de prática deliberada para que se possa alcançar expertise em escrita (Rodrigues; Barcellos, 2022). Os recentes resultados das pesquisas experimentais chamam a atenção para a importância do exercício da escrita, isto é, da escrita como uma atividade planejada e praticada de forma regular, o que não condiz exatamente com a concepção que orienta a BNCC. Conforme mencionado, a perspectiva interacional,

que fundamenta a Base, evidencia a situação de produção textual. Já a processual, que respalda este artigo, destaca as operações realizadas durante a escritura.

Diante dessas observações, é preciso salientar que a concepção de escrita como processo não nega o valor das condições de produção dos textos e a necessidade de levá-las em consideração. Elas estão, inclusive, previstas nos modelos desenvolvidos a partir de Hayes e Flower (1980). Nesse contexto, algumas especificadas de natureza teórico-metodológica delimitam a proposta deste trabalho em relação à Base: o foco no processo da escrita, e não nas condições de produção do texto (embora elas sejam levadas em conta), e a ênfase na concepção de linguagem como uma capacidade mental, e não como uma forma de interação (embora ela seja utilizada para tal fim).

Em pleno acordo com Rodrigues e Barcellos (2022), que defendem a abordagem processual nas práticas escolares de escrita, este trabalho busca ainda somar esforços para o desenvolvimento da pesquisa translacional para a educação. Esse avanço é fundamental para a adequação de currículos e metodologias. Em sua apresentação, a BNCC propõe-se como peça central em direção à meta da aprendizagem de qualidade no país. Contudo, o que a experiência em sala de aula revela é que muitas aprendizagens priorizadas na Base são tão evidentes para os estudantes que não demandam aprofundamento. O olhar nítido para o processo parece ser determinante para a escrita, o que pode ser possível através da pesquisa experimental.

3 A argumentação e o processo da escrita

O que é argumentar? Abreu (2009) responde a essa pergunta da seguinte maneira: argumentar é a arte de convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de persuadi-lo a fazer alguma coisa no plano das emoções. Trata-se, segundo o autor, da arte de convencer e persuadir. Partindo dessa definição, pode-se dizer que argumentar é defender uma tese, ou seja, uma opinião, uma posição, um ponto de vista a respeito de determinada questão, utilizando, para isso, recursos capazes de aumentar a adesão do público à ideia proposta.

Embora constitua uma atividade humana habitual, a argumentação, em alguns casos, gera grande apreensão. Enquanto sujeitos expõem livremente, seus posicionamentos em discussões corriqueiras, costumam enfrentar obstáculos severos

para apresentar e defender seus pontos de vista quando a argumentação se efetiva em situação de comunicação escrita. O que isso parece evidenciar é que as dificuldades decorrem mais da atividade de escrita do que da atividade de argumentação em si. Superar esses problemas demanda se conscientizar dos processos mentais aí envolvidos.

Ao chamarem a atenção para a complexidade inerente à tarefa de escrita, Rodrigues e Barcellos (2022) destacam a relação pesquisa-ensino como primordial para essa tomada de consciência. Esse movimento tem se intensificado nos últimos anos a partir de projetos de pesquisa na área da psicolinguística, como os do professor Marcus Maia e seus colaboradores, dentre os quais se destacam as obras *Psicolinguística e Educação* (2018), *Psicolinguística e Metacognição na Escola* (2019), e *Psicolinguística: diversidades, interfaces e aplicações* (2022).

Outra iniciativa exemplar é a Rede Nacional de Ciência para a Educação (Rede CpE), que fomenta a pesquisa translacional para a educação em todas as áreas de conhecimento. Alinhado a essas propostas, este trabalho considera os desenvolvimentos da perspectiva processual da escrita e propõe ferramentas práticas que podem evidenciar operações realizadas durante o planejamento da dissertação argumentativa e, com isso, facilitar essa atividade.

3.1 O processo de escrita

Conforme Rodrigues e Barcellos (2022), o modelo proposto por Hayes e Flower (1980) instaura a abordagem processual da escrita. Diante da escassez de estudos experimentais na época, Hayes e Flower (1980) mostram como a técnica de análise de protocolo poderia ser utilizada para identificar processos mentais durante tarefas de escrita. Essa técnica consiste na descrição ordenada de todas as atividades executadas por um indivíduo durante a realização de determinada tarefa.

Derivado da análise de protocolo, um modelo inicial foi proposto. O contexto de operação desse primeiro modelo envolve o ambiente da tarefa de escrita e a memória de longo prazo do escritor. O ambiente da tarefa – aspectos que orientam o processo de escrita – e a memória de longo prazo – conhecimentos relativos ao texto e à situação de produção – são os componentes a partir dos quais opera o processo de escrita propriamente dito, o qual é composto pelos sistemas de planejamento, tradução e revisão. Então, tem-se aqui um modelo formado por três componentes:

ambiente, memória e processo de escrita, sendo o último formado pela interação dos subprocessos de planejamento, tradução e revisão.

Nessa perspectiva, o subprocesso de planejamento envolve a extração das informações do ambiente da tarefa e da memória de longo prazo. As informações extraídas são organizadas em um plano de escrita. É esse plano que orienta o subprocesso de tradução, que diz respeito à redação efetiva, a partir das informações da memória do escritor. Por fim, o texto produzido é submetido ao processo de revisão, responsável pela qualidade da redação.

Como os próprios autores reconhecem, o modelo original fornece uma primeira aproximação do processo de escrita, devendo, por conseguinte, constituir uma base para a construção de modelos mais refinados. De fato, foi isso que ocorreu. Essa primeira versão sofreu modificações importantes nos anos que se seguiram. Uma delas é o modelo de Hayes (1996), que redesenha a proposta inicial para esclarecer o fato de que a memória interage tanto com o processo de planejamento quanto com os processos de tradução e revisão. O novo modelo também enfatiza o papel central da memória de trabalho na escrita, assim como atribui maior destaque aos aspectos motivacionais e afetivos.

Uma modificação ainda mais recente foi proposta por Hayes (2012). O último modelo é configurado em três níveis: controle, processos e recursos. No nível de controle, a motivação estimula o estabelecimento de objetivos, que, por sua vez, resulta em um plano e em esquemas de escrita. No nível dos processos, interagem os subprocessos identificados como proponente, tradutor, avaliador e transcritor, que se relacionam ainda com o ambiente da tarefa. No nível dos recursos, atuam a atenção, a memória e a leitura.

No modelo atual, não há delimitação dos subprocessos de planejamento e revisão, já que eles não são mais vistos como independentes, mas como uma aplicação especial do modelo de escrita. Um plano escrito envolve necessariamente a mobilização de todas as operações nos três níveis do modelo. Da mesma forma, a revisão envolve todo o processo, já que se inicia com detecção de um problema e passa pelo planejamento de uma solução, pela tradução dessa solução em linguagem e pela transcrição dessa linguagem em um novo texto.

Ao planejar um texto, o escritor pode redigir todo o plano antes de iniciar a redação do texto final, assim como ele pode criar planos virtuais durante o processo da escrita que são traduzidos diretamente no produto final. Conforme Hayes (2012),

o planejamento não envolve apenas definir metas, gerar ideias e avaliá-las, mas também a tradução e a transcrição para produzir um produto concreto: o plano de escrita.

Considerando essas possibilidades em termos de planejamento textual, este trabalho recomenda que as ferramentas apresentadas a seguir resultem em um plano escrito. Provavelmente, com a prática, os estudantes passarão a depender cada vez menos desse plano, integrando planejamento e escrita de forma contínua e consciente.

4 O planejamento da dissertação argumentativa

A dissertação argumentativa encerra o propósito de defender uma proposição diante de tantas outras possíveis. Para cumprir a função a que se destina, deve conter, basicamente, a tese bem definida e os argumentos capazes de sustentá-la. Por ser a tese uma condição fundamental para o desenvolvimento da argumentação – sem ela não há o que defender –, o planejamento começa pela definição de um ponto de vista que será sustentado com argumentos ou razões.

4.1 Definição da tese

A tese constitui o ponto de vista acerca do tema tratado. É a perspectiva sobre determinado assunto que, de acordo com Koch e Elias (2016) e Salvador (2013), fica mais evidente quando se responde a perguntas do tipo: *O que eu pretendo? O que eu quero dizer?* É claro que uma determinada questão pode suscitar pontos de vista diferentes ou até mesmo contraditórios. Por isso mesmo, diante de um tópico de discussão qualquer, é fundamental tomar conhecimento dos posicionamentos já declarados e assumir também uma posição.

Para facilitar o planejamento da dissertação argumentativa, o que certamente repercutirá na qualidade do produto final, duas ferramentas passam a ser descritas nestas subseções. Uma delas simula o efeito de *zoom*, sendo utilizada para definir um posicionamento. A outra simula as funcionalidades de um robô de conversa e é usada para gerar argumentos. Ambas as ferramentas facilitam a geração de ideias e o estabelecimento de metas. Tais operações resultam em planos de escrita transcritos

em algum suporte ou alocados na memória do escritor, conforme a perspectiva processual tratada anteriormente.

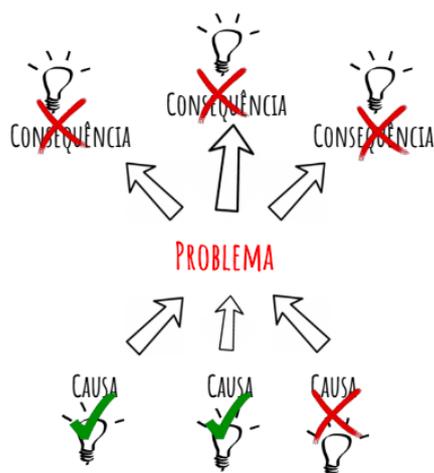
O efeito de *zoom* incide sobre o problema que a proposta da dissertação argumentativa coloca em causa. A proposta de redação do ENEM, por exemplo, contém um tema, que encerra um problema social, e textos motivadores, que orientam a argumentação. Qualquer que seja o problema social evidenciado no tema, haverá causas que lhe deram origem e consequências de sua existência. A ferramenta consiste em partir do problema, afastar-se dele para compreendê-lo de maneira global e aproximar-se dele novamente para definir um posicionamento.

O ajuste do alcance focal do *zoom* é realizado a partir do raciocínio de causalidade. Quanto maior o número de causas e consequências decorrentes do problema, maior será o grau de abertura do *zoom*, o que significa uma compreensão mais ampla do tema em discussão. Então, o estudante parte do problema e levanta todas as causas e consequências que vieram à sua mente. Os elementos obtidos podem ser organizados em um diagrama de *Árvore de Problemas*.

A *Árvore de Problemas* permite visualizar o resultado da utilização do raciocínio de causalidade, situando o problema numa perspectiva mais abrangente. É justamente essa abrangência que gera o efeito de afastamento típico do *zoom* e que possibilita a percepção global do assunto, com suas causas e consequências. Nas práticas escolares, a ferramenta pode ser utilizada no quadro, no caderno, no *Google Desenhos* ou em outros suportes.

Após afastar-se do problema para compreendê-lo de forma integral, é necessário aproximar-se dele para delimitar a tese a ser defendida. Fazendo referência ao efeito de *zoom* novamente, o escritor diminui o campo de visão, focalizando apenas uma ou duas das causas ou consequências do diagrama. Isto é, do conjunto gerado a partir do raciocínio de causalidade, no máximo dois elementos são selecionados para desenvolvimento, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1: Aplicação da ferramenta zum para definir a tese



Fonte: Elaborado no Google Desenhos

Apenas para fins didáticos, a demonstração da Figura 1 prioriza duas causas do problema. Contudo, em decorrência das especificidades relativas ao planejamento de cada escritor, o plano textual pode envolver escolhas variadas: (i) apenas uma causa; (ii) apenas uma consequência; (iii) duas consequências; (iv) uma causa mais uma consequência.

Qualquer dificuldade relacionada à delimitação das ideias pode ser facilmente solucionada a partir da leitura dos textos motivadores. Nesse caso, o escritor poderá escolher aqueles elementos do diagrama que tiverem mais afinidade com as informações dos textos motivadores. Assim, essas ideias correspondem à tese a ser defendida que, por sua vez, configura boa parte do plano de escrita da dissertação argumentativa.

É necessário ainda destacar a importância da delimitação de, no máximo, duas ideias para integrar a tese. Essa restrição ocorre em decorrência do limite de espaço de uma lauda para a produção da dissertação argumentativa em exames oficiais. Nesse contexto, não é possível desenvolver muitas causas ou consequências do problema.

Em resumo, a ferramenta amplia o horizonte do problema, revelando aspectos importantes para a argumentação. Porém, nem todas as propriedades reveladas têm o mesmo potencial argumentativo. Por isso, a delimitação das ideias principais pode ser feita com base nos textos motivadores.

A sugestão aqui proposta não é a única forma pela qual escritores podem definir uma tese para a dissertação argumentativa. Mas, certamente, pode significar uma orientação para muitos estudantes que alegam sérias dificuldades nesse processo. A

etapa de definição da tese é fundamental para qualquer projeto argumentativo, não podendo, dessa maneira, ser ignorada. Assumir um ponto de vista de forma clara e assertiva facilita sobremaneira sua justificação, procedimento discutido a seguir.

4.2 Defesa da tese

Após a definição da tese, a argumentação se desenvolve a partir de estratégias argumentativas capazes de justificar a posição assumida e influenciar a opinião do interlocutor. Nesse aspecto, o texto argumentativo se assemelha a um jogo. Assim como ocorre em uma partida qualquer, em que um desportista realiza diversas jogadas para obter a vitória, quem argumenta também utiliza estratégias variadas para alcançar êxito. Os argumentadores podem fazer uso de comparações, exemplificações, autoridades, evidências, princípios, contestações e outros recursos para criar um clima favorável à adesão do público às posições defendidas.

Conforme colocado na introdução deste artigo, as pessoas argumentam o tempo todo. Tão logo que alguém justifica uma atitude qualquer, a argumentação se efetiva. Então, ela ocorre diariamente para justificar escolhas, comportamentos, acontecimentos, ideias, pontos de vista. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que argumentar é justificar, é apresentar as razões de algo, é explicar os porquês das coisas. Logo, argumentar é, de modo genérico, responder a um porquê.

Ora, o raciocínio que subjaz qualquer explicação ou justificativa é simples, rotineiro e aplicado em larga escala. Apesar dessa natural habilidade argumentativa em manifestações orais corriqueiras, a escrita demanda maior esforço. Nesse contexto, uma ferramenta geradora de explicações e justificativas é apresentada nesta subseção como uma alternativa para facilitar a elaboração de argumentos e trazer mais consciência para essa atividade.

A ferramenta, inspirada no diagrama dos *Cinco Porquês*³, reproduz as funcionalidades de um robô de conversa. Em ambientes corporativos, os robôs de conversa, *chatbots*, realizam uma interação com seres humanos, sendo utilizados para responder a perguntas de consumidores. A comunicação ocorre por meio de mensagens automatizadas, sem a necessidade de um atendente humano. Neste

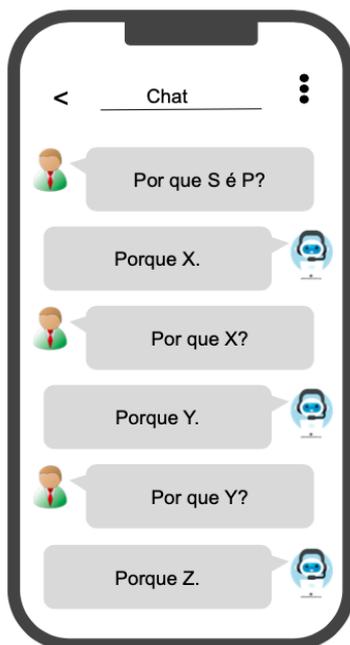
3 Consiste em questionar repetidamente o porquê de um problema até encontrar sua causa raiz.

artigo, o robô de conversa consiste em simular uma conversação a fim de gerar argumentos para a defesa da tese.

O escritor parte, então, da sua tese para iniciar a conversa. Conforme a seção anterior, a tese é definida a partir da atribuição de um juízo de valor aos elementos focalizados através da ferramenta zum. Por se tratar de uma valoração, a tese costuma assumir a forma de uma sentença afirmativa. Sua estrutura possui a configuração S é P, em que S é o termo sujeito (causa ou consequência) e P é o termo predicado (juízo de valor). Assim, o procedimento para inicializar o robô de conversa é a pergunta *Por que S é P?*.

Uma vez inicializada, a conversa prossegue com o fornecimento da resposta à pergunta inicial, sendo o próprio escritor o robô responsável por essa tarefa. Assim como um *chatbot* executa tarefas automatizadas, operando de forma rápida, o escritor deve registrar sua resposta de modo hábil, da maneira como as ideias vêm à sua mente. O aprofundamento das ideias ocorrerá na medida em que novas perguntas forem feitas às respostas geradas, sendo que, nessa proposta, cada resposta é um argumento. A função da ferramenta é estimular a geração de argumentos por mais ramos que eles possam parecer, já que seu aprofundamento decorre do uso da ferramenta. A Figura 2, a seguir, é uma representação do recurso.

Figura 2: Aplicação da ferramenta robô de conversa para gerar argumentos



Fonte: Elaborado com o Google Desenhos

As perguntas são feitas até que se obtenha o número de argumentos que o escritor deseja ou até que ele chegue ao argumento fundamental para justificar sua tese. Quando essa etapa do planejamento é concluída, pode-se dizer que as condições básicas da argumentação, definir e justificar uma tese, estão satisfeitas.

Diferentes respostas podem ser formuladas para as mesmas perguntas. Com efeito, na argumentação não existe um único ponto de vista, tampouco uma única forma de defender determinado ponto de vista. Uma mesma tese pode ser defendida a partir de argumentos variados dependendo do direcionamento argumentativo que o escritor queira dar ao seu texto.

Em síntese, as geradas com o uso da ferramenta subsidiam o projeto argumentativo porquanto podem consistir em demonstrações de que o ponto de vista é plausível. Associada ao zum, o robô de conversa facilita a escrita do plano textual da dissertação argumentativa. Juntas, elas conduzem os raciocínios de causalidade e de explicação ou justificação inerentes à argumentação. Sua aplicação na redação do plano de escrita da dissertação argumentativa como um exercício contínuo pode contribuir para a autonomia dos estudantes.

5 Conclusão

Embora divirja em algum nível das concepções da BNCC sobre linguagem e seu ensino, especialmente no que diz respeito ao tema da argumentação, este artigo se voltou para o planejamento da dissertação argumentativa. Com base nos desenvolvimentos da perspectiva processual da escrita, oriundos dos modelos elaborados a partir de Hayes e Flower (1980), foram propostas duas ferramentas facilitadoras. Uma reproduz o efeito de zum e a outra simula um robô de conversa, tendo em vista a redação do plano escrito da dissertação argumentativa.

Elas contribuem para que os escritores possam ampliar suas perspectivas sobre o problema em discussão, priorizar as ideias a serem desenvolvidas e ainda justificar seu posicionamento. Enquanto a ferramenta zum fornece a tese bem delimitada, a ferramenta robô de conversa gera os argumentos para a defesa do posicionamento assumido. O registro da tese delimitada e dos argumentos gerados constituem o plano de escrita da dissertação argumentativa que orientará a redação do produto final.

Com a prática, essas ferramentas tendem a contribuir para a autonomia dos escritores que delas lançarem mão. Isso porque além de facilitar a redação do plano

de escrita que direciona o texto final, elas também orientam raciocínios intrínsecos à argumentação. Espera-se, com isso, pôr em destaque operações realizadas durante as tarefas de escritura, já que, ao que parece, as maiores dificuldades surgem exatamente no processo.

Por essas razões, este artigo repercute discursos em defesa da ciência para a educação e ainda reclama a instalação de infraestruturas científicas na Educação Básica. Se o conhecimento científico precisa beneficiar a educação, é no contexto escolar que ele deve ser gerado e aplicado.

FACILITATING TOOLS FOR ARGUMENTATIVE ESSAY PLANNING

Abstract: Considering the theme of argumentation in educational contexts, this article proposes two tools to facilitate the planning of argumentative essays. Grounded in the procedural perspective on writing (Hayes & Flower, 1980), this approach diverges somewhat from the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), which is based on enunciative-discursive foundations. Developed as part of a broader project to establish cognitive processing labs in basic education institutions, this article represents the first in a series of didactic tools designed for application in educational settings. This is a theoretical and descriptive study, presenting the tools and offering reflections on writing instruction.

Keywords: Facilitating tools; planning; argumentative essay.

Referências

ABREU A. S. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

HAYES, J.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. *In: Gregg, L. & Steinberg, E. R. (Eds.), Cognitive processes in writing*. Lawrence Erlbaum, 1980.

HAYES, J. Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, v. 29, n.3, 2012 369-388.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

RODRIGUES, E.; BARCELLOS, J. Por uma abordagem processual no ensino da escrita. *In: Maia, M. (Org.). Psicolinguística: diversidades, interfaces e aplicações*. São Paulo: Contexto, 2022.

SALVADOR, A. *Como escrever para o Enem: roteiro para uma redação nota 1000*. São Paulo: Contexto, 2013.

Recebido em 15/11/2023

Aceito em 08/06/2024

Publicado em 31/10/2024