

Camila Comin

A sequência didática como recurso para o ensino da
argumentação: uma experiência na 4^a série do ensino
fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação pela Universidade de Passo fundo sob a orientação da Prof.^a Dr. Adriana Dickel.

Passo Fundo

2009

A Deus, pela oportunidade de viver e evoluir.

Aos meus pais, Veroní e Inês, pela vida, pelo amparo, pela segurança e exemplo de vida. Pessoas fortes e determinadas que me incentivaram a estudar e me ensinaram a lutar.

Ao meu noivo Bernardo, pelo amor, compreensão e partilha.

Aos meus irmãos Taciana e Vinícios e sua família, pelo carinho e a mão amiga sempre pronta a ajudar.

A professora Dr^a Adriana Dickel, pela confiança, sabedoria, determinação e preocupação com a educação; professora, eu sou muito grata por ter acolhido meu projeto de pesquisa e me orientado nesta caminhada.

As professoras Dr^a. Telisa Furlanetto Graeff, Neires Maria Soldatelli Paviani e Neiva Ignês Grandó por terem aceito fazer parte da banca e por contribuírem imensamente na construção desta dissertação.

Aos professores e colegas da Universidade de Passo Fundo, pelas horas de aprendizagem e crescimento;

As amigas Débora e Alessandra, diretora e coordenadora da Escola Municipal Pedro Cecconelo, pela cumplicidade, apoio e amizade.

A Prefeitura Municipal e Rede Municipal de Educação de Estação, pela acolhida e auxílio constante.

A Escola Municipal Pedro Cecconelo, pela escuta e por ter me permitido aprender todos os dias.

Aos alunos e professora regente da turma da 4^a série, por permitirem o desvelamento desta realidade, e, sobretudo, aprender lições sobre viver e amar.

A professora Maíza e a turma da 3^a série pela participação especial na pesquisa, além da socialização e construção de novos conhecimentos.

A todos os educadores, meus colegas, que acreditam e apostam em suas ações e vivências para a construção de uma educação de qualidade.

RESUMO

A presente dissertação trata do ensino da argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, examina, por meio de um estudo bibliográfico e da implementação de uma sequência didática elaborada com base nas referências teórico-metodológicas, objeto de reconstrução analítica, se crianças do ensino fundamental, na faixa etária entre nove e dez anos, são capazes de produzir sequências argumentativas em que ocorra o jogo entre argumento e contra-argumento, incorporando-as à produção de textos de opinião. Investiga, ainda, que meios são necessários para a produção de uma proposta didática adequada para desenvolver tal habilidade. Contribuir para os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem da argumentação, em especial, de textos em que ocorra o movimento dialógico e elaborar propostas metodológicas que viabilizem a realização dessa atividade pedagógica com propriedade são os objetivos do presente estudo. O estudo bibliográfico apresenta uma reconstrução analítica de obras de Bronckart, Camps, Dolz, Schneuwly, Noverraz e Bakhtin, autores que possibilitam a defesa de uma perspectiva sócio-discursiva e interacionista do ensino da língua e que fundamenta intervenções pedagógicas adequadas e qualificadas vistas como ferramentas didáticas e de aprendizagem. O trabalho de campo consistiu de doze aulas de duas horas cada, abrangendo apresentação da proposta aos alunos, pré-teste, oficinas e pós-teste, desenvolvidas em uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul, junto a uma classe de 4ª série, constituída de 27 alunos. Tomou como base os procedimentos metodológicos adotados por Dolz (1995) e Camps (1995), os quais consistem em intervenções didáticas produzidas no contexto de sequências didáticas ou, ainda, projetos de escrita. Esperava-se para este estudo que, mediante a participação efetiva na sequência didática desenvolvida pela pesquisadora, os estudantes de 4ª série conseguissem produzir textos nos quais antecipassem contra-argumentos que reforçassem o seu ponto de vista, o que foi comprovado com a avaliação dos resultados, os quais indicaram que as crianças dessa etapa do ensino fundamental são capazes de produzir textos de opinião nos quais se verifiquem a presença dos elementos estruturantes da argumentação (premissas / ponto de vista, argumentos, contra-argumentos e conclusão). Concluiu-se, ainda, que o professor deve possuir destreza e conhecimento com relação à tipologia e o gênero textual com que irá trabalhar, para que possa se inserir efetivamente no processo de ensino-aprendizagem do texto e manifestar condições de reflexão sobre as características e limitações de escrever, apresentadas pelo seu aluno, e de exercício de uma postura crítica e reflexiva frente ao texto, identificando e aprendendo sobre suas especificidades e possibilidades.

Palavras-chave: produção textual, argumentação, sequência didática, intervenção pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation deals with the teaching of argument in the early years of elementary school. From this perspective, examines, through a bibliographic study and implementation of a didactic sequence developed based on theoretical-methodological references, object of analytic reconstruction, if the elementary school children, aged between nine and ten years, are able to produce argumentative sequences in which the game between argument and counterargument occurs, incorporating them to the production of opinion texts. Investigate, yet, which means are necessary for the production of an appropriate teaching proposal to develop this skill. Contribute to studies on the process of teaching-learning of the argumentation, in particular, texts in which occur the dialogical movement and develop methodological proposals that allow the completion of this educational activity with property are the objectives of this study. The bibliographical study presents an analytical reconstruction of Bronckart, Camps, Dolz, Schneuwly, Noverraz and Bakhtin works, authors that allow a defense in a socio-discursive and interactionist perspective of the teaching language and that justify appropriate educational interventions and qualified seen as teaching and learning tools. The field work has consisted of twelve classes of two hours each ones, including submission of the proposal to students, pre-testing, workshops and post-test, developed in an interior public school in Rio Grande do Sul, with a 4th grade class consisting of 27 students. It's taken based on the methodological procedures adopted by Dolz (1995) and Camps (1995), which ones consist of didactic intervention produced in the context of teaching sequences, or, even, writing projects. The expectations for this study have been, through effective participation in the teaching sequence developed by the researcher, the 4th grade students would be able to produce texts in which anticipated counterarguments that would reinforce their point of view, which have been proved with the assessment of results, which have indicated that children of this stage of elementary education are able to produce opinion texts in which arise the presence of the structural elements of the argument (premises/point of view, arguments, counterarguments and closing). It's been concluded further that the teacher must possess skills and knowledge about the types and textual types that will work, so he can insert himself effectively into the teaching-learning process of the text and express terms of reflection on the characteristics and writing limitations, presented by his student, and the exercise in a reflexive and critical stance against the text, identifying and learning about their characteristics and possibilities.

Keywords: textual production, argument, following didactic educational intervention.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 LINGUAGEM, AÇÃO E APRENDIZAGEM.....	28
1.1 A definição de uma linha teórica.....	29
1.2. O texto enquanto objeto de estudo: um pouco da história.....	35
1.2.1 Em busca de um sentido: a tessitura do texto.....	39
1.2.2 A classificação dos textos: procedência e terminologia	44
2. A TIPOLOGIA ARGUMENTATIVA.....	49
2.1 Histórico da composição argumentativa	49
2.2 Estratégias argumentativas	58
2.3 O ensino aprendizagem dos aspectos dialógicos da argumentação escrita	70
2.4 O Texto argumentativo na sala de aula: experiências e resultados	73
3. PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E A QUESTÃO DIDÁTICA.....	92
3.1 A metodologia de ensino proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly.....	93
3.2 O gênero texto de opinião.....	101
3.3 Sequência didática	105
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	109
4.1 As situações argumentativas.....	109
4.2 Pontos de vista.....	111
4.3 As operações da argumentação.....	115
4.4 A elaboração de contra-argumentos	122
4.5 Outros elementos da estrutura composicional.....	124
CONCLUSÃO.....	134
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	151
ANEXO I – Sequência Didática.....	152

ANEXO II – Textos - Blog	176
ANEXO III – Ficha com resumo das entrevistas	179
ANEXO IV– Ficha de registro – atividade com as entrevistas	181
ANEXO V – Produções de Lucas.	182
ANEXO VI – Produções de Débora.....	185
ANEXO VII – Produções de Carlos.....	188
ANEXO VIII – Produções de Beatriz.	191
ANEXO IX – Produções de Laura.	194
ANEXO X – Produções de Vitória.	198
ANEXO XI – Produções de Tarso.	201
ANEXO XII – Produções de Luana.	204
ANEXO XIII – Produções de Tatiana.....	207
ANEXO XIV – Produções de Márcia.	209
ANEXO XV – Produções de Paula.	212
ANEXO XVI – Produções de Rafaela.	215
ANEXO XVII – Produções de Aline	218
ANEXO XVIII – Produções de Jaqueline.....	222
ANEXO XIX – Produções de Lucio	225
ANEXO XX – Produções de Robson.....	228
ANEXO XXI – Produções de Isabela	231
ANEXO XXII – Produções de Vitor.....	234
ANEXO XXIII – Produções de Cláudia	237
ANEXO XXIV – Produções de Alessandra.....	240
ANEXO XXV – Produções de Carlos.....	243
ANEXO XXVI – Produções de Bernardo.....	246
ANEXO XXVII – Produções de Luan	249
ANEXO XXVIII – Produções de Luciano	252
ANEXO XXIX – Produções de Diego	255

INTRODUÇÃO

O presente estudo versa sobre o ensino da argumentação em textos escritos para crianças do ensino fundamental com idade entre nove e dez anos. Com base em uma ampla revisão da literatura da área, constatou-se que as crianças são capazes de produzir textos argumentativos e que, já na quarta série, são hábeis para sistematizar tal processo. Porém, um aspecto interessante observado por tais estudos diz respeito à visão que alunos possuem sobre a atividade de antecipar contra-argumentos. Segundo eles, essa estratégia argumentativa pode não contribuir para o sucesso da função persuasiva do texto, sendo, por isso, uma estratégia pouco utilizada por esses redatores, indiferentemente da idade. Outros estudos destacam que alguns alunos até se utilizam do recurso contra-argumentativo, caso exista uma intervenção didática que favoreça esse procedimento.

Logo, o objetivo maior deste trabalho é, com base em um estudo de caso, contribuir para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da argumentação, em especial, de textos em que ocorra o jogo entre argumento e contra-argumento, bem como produzir sugestões metodológicas que possibilitem a realização dessa atividade pedagógica com propriedade.

Para tanto, tem-se por base o pressuposto de que o processo de ensino da escrita e da leitura constitui atualmente uma questão primordial tanto para a instituição escolar como para estudos da área. Para a instituição escolar, porque se tem o conhecimento de que o domínio da escrita e da leitura é essencial à criança, uma vez que, por meio desses instrumentos, ela adquire outras tantas ferramentas para expressar e organizar seus sentimentos, ideias e emoções, para revelar seu universo psíquico e compreender o mundo, tendo com isso a chance de reconstruir, inclusive em si mesma, a cultura à sua volta. Vivendo em uma cultura letrada, a aprendizagem da leitura e da escrita constitui uma atividade laboriosa e essencial com vistas a apreender os conhecimentos acumulados historicamente.

Em relação aos estudos voltados à área, vale retomar o que diz Krás (2008, p.6), segundo quem “a leitura e a escrita são práticas interligadas, e os exercícios sistemáticos do ato de ler e da expressão linguística escrita dão ao aluno condições de aprendizagem, uma vez que a leitura e a escritura são os fatores que fazem a expressividade do mundo surgir como linguagem.”

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 23-24), o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois o uso da linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; é um processo de interlocução que se efetiva nas atividades sociais existentes nos diversos grupos de uma sociedade, nos diferentes momentos de sua história.

Assim como não há socialização sem linguagem, não há sociedade sem comunicação. A linguagem é o instrumento concreto, diluído em sons, palavras, frases, textos pelo qual se estrutura a comunicação. E essa interação entre seres e sociedade ocorre orientada pela visão de mundo, pela realidade social, histórica e cultural em que estes estão inseridos.

Para Bakhtin (1997, p. 279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”, isto é, independente de qual seja a atividade humana realizada, a linguagem está presente. É único o encanto despertado no homem por esta forma de comunicação, pois ela permite não só nomear, criar, transformar o universo real, mas também, interagir, sonhar e sentir.

Se independentemente de qual seja a atividade humana a linguagem está sempre presente, que sentido adquire o trabalho com a linguagem na escola? Que aspectos referentes a ela devem ser enfocados? No que o trabalho sobre ela interfere e em que contribui, como elemento mediador que é dos conhecimentos produzidos pelos indivíduos?

Conforme os PCN, a linguagem, por materializar-se nas relações entre os interlocutores, não pode ser entendida, sem que se leve em consideração a sua ligação com o contexto real de produção. Pois, “é no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem.” (BRASIL, 1997, p. 25).

Nesse sentido, produzir linguagem encerra-se no ato de produzir discursos e os discursos, quando são produzidos, apresentam-se linguisticamente por meio de textos. Assim sendo, essas observações são suficientes para mostrar, de início, que essa relação entre linguagem, comunicação e socialização encerra-se no processamento textual, quer dizer, todo e qualquer ato de comunicação, de interação entre sujeitos ocorre com a construção de uma

unidade significativa denominada texto. Confirma-se a importância desta categoria nas palavras de Bakhtin (1997, p. 330):

o que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de *texto*. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto”.

Então, reportando-se às palavras de Bakhtin e à amplitude da língua, deve-se considerar que, no processo de produção textual, porém não apenas nele, é necessário levar em conta o que há de coletivo nas experiências e conhecimentos elaborados historicamente pelo indivíduo.

Conforme os PCN (BRASIL, 1997), é nesse contexto que se situam os eixos organizadores do ensino de língua portuguesa, estruturados como: o uso e a forma da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua. Eixos esses que abordam dimensões como: “Língua escrita: usos e formas”, desmembradas em “Práticas de leitura” e “Práticas de produção de texto”, que, por sua vez, dividem-se em “Aspectos discursivos” e “Aspectos notacionais”¹. Tal concepção se ancora no pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais, e que os indivíduos se apropriam do seu conteúdo, transformando-o em conhecimentos próprios, através da ação sobre ela e com ela.

Diante disso, pode-se inferir que os PCN compreendem o saber, a escrita como algo a ser construído, como uma atividade da linguagem, e não como um momento estático. E, em conformidade com essa concepção de língua(gem), como atividade interindividual, Koch (2005, p. 31) destaca que “o processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, deve ser visto também como uma atividade tanto de caráter lingüístico, como de caráter sócio-cognitivo”. Para a autora (Id., *ibid*, p.26), a produção textual:

- a. é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades (...);
- b. trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o

¹ “Os aspectos notacionais referem-se às características da representação gráfica da linguagem e os aspectos discursivos referem-se às características da linguagem em uso”. (PCN, 1997, p.44).

- texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
- c. é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Mas se o texto é uma construção inerente ao ato de comunicar e, portanto, inerente ao processo de socialização através do qual o homem se constitui humano, há que se ensinar a produzir textos? Em que essas considerações afetam o ensino da Língua Portuguesa? Em que consistiriam, então, o trabalho com textos em aula, em ambientes organizados intencionalmente para explorar determinados e selecionados objetos de aprendizagem?

Tendo presente que cada indivíduo possui diferentes níveis de conhecimentos prévios, ou seja, carrega consigo uma cultura, uma história, uma linguagem, elementos estes que estão intrinsecamente ligados ao seu dia-a-dia; e tendo a consciência de que existem saberes que não são internalizados naturalmente e que necessitam ser dominados, pois possibilitarão ao indivíduo, em uma dada sociedade, compreender e atuar melhor sobre a realidade, uma profunda interação entre tais domínios deve ser estabelecida.

Assim, cabe à escola promover esse vínculo, ou seja, ampliar esses conhecimentos prévios de forma que, continuamente, durante os nove anos do ensino fundamental, cada educando se torne eficiente no manejo de sua língua, em aspectos que não necessariamente o seu cotidiano ser-lhe-á capaz de oferecer condições de aprendizado; em condições de interpretar os mais variados textos que circulam socialmente, de elaborar textos com excelência e adequados às diferentes situações de interação. Assim como Schneuwly e Dolz (2004, p. 78), afirma-se aqui que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos”, perspectiva também reiterada pelos PCN:

Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas de ensino que têm como ponto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-las e utilizá-las adequadamente. (PCN, 1997, p.22).

Ao estabelecer dentre os eixos dos estudos sobre a língua na escola a língua oral e escrita, em seus usos e formas, os PCN focalizam as práticas sociais nas quais a leitura, a escrita, a fala e a escuta são requeridas e nas quais elas assumem diversos formatos e especificidades, reiterando, com isso, a ideia de que a aprendizagem escolar da língua deva resultar em uma utilização eficaz e adequada desse objeto nas diversas situações e contextos nos quais está inserido o estudante. Isso implica não somente proporcionar ao educando o estudo da letra, da sílaba, da palavra ou da frase, mas o contato com textos face aos quais esses elementos adquirem função e sentido, uma vez que inseridos em unidades significativas, contextualizadas, cumprindo papéis nas situações comunicativas de fato.

Nesse contexto, o outro eixo estruturante dos estudos sobre a língua na escola, a “reflexão sobre a língua”, recebe a acepção de ato de pensar sobre a própria linguagem, aliado, então, a atividades reflexivas compartilhadas sobre textos reais, com o objetivo principal de “imprimir maior qualidade ao uso da linguagem”.

Esses textos reais assumem diferentes estruturas, funções e estilos, dependendo dos contextos nos quais são inseridos. Tomando tais pressupostos dos estudos de Mikhail Bakhtin, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) compreendem que aprender a língua é aprender a estruturar enunciados com base em conhecimentos sobre os gêneros de textos.

Para Bakhtin (1997, p. 301-302),

a língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical -, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que uma estreita correlação seja rompida.

Essas formas, segundo o autor, são relativamente estáveis, tomadas pelos enunciados nas situações de comunicação e no exercício das práticas de linguagem realizadas pelos sujeitos. Para ele,

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras,

pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. (id., *ibid.*, p. 302).

E conclui afirmando que, “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (id., *ibid.*).

A concepção de gênero se diferencia da concepção de tipo de texto amplamente difundida nos currículos escolares. A expressão gênero textual, conforme Marcuschi (2005) refere-se, propositalmente, aos textos materializados que se encontram no dia-a-dia e que contemplam características sócio-discursivas identificadas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. São gêneros, por exemplo: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, reportagem jornalística, aula expositiva, bilhete, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, email, outdoor*, entre outros. Já a expressão *tipo textual* é usada para designar “uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}” (Marcuschi, 2005, p. 22-23). Entre as tipologias textuais, em geral, estão categorias intituladas, conforme o autor, como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.²

Os PCN, portanto, defendem a ideia de tomar o gênero como recurso de aprendizagem sobre os usos e as formas que a língua materna assume tanto na modalidade oral como na modalidade escrita. Isso implica dizer que:

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (PCN, 1997, p.68).

² Com base na distinção feita por Marcuschi (2005), pode-se afirmar que o tipo textual se realiza em seqüências que constituem textos de diferentes gêneros. Ou seja, dependendo do gênero de texto um tipo textual assumirá uma relevância maior do que outro ou, ainda, conviverá em idêntico grau de importância com seqüências de outros tipos textuais.

Para o professor que assume essa concepção de língua e de ensino de língua, as atividades de linguagem somente terão sentido inseridas em um processo de interação entre sujeitos e a instituição escolar, enfim, será um lugar no qual o aluno se aperceberá em um contexto de diálogo com a cultura, um diálogo que ocorre pela oralidade e pela escrita, através da produção textual.

No entanto, se o professor não desempenhar uma relação de significação com a atividade de linguagem, com o texto, seu aluno corre o risco de não ver significado algum nesse estudo, não fazendo deste um ato construtivo e, conseqüentemente, aprendendo a prescindir dessa importante ferramenta ao intervir em sua própria história. Por isso, a importância de transformar o trabalho com gêneros de textos, como enfoca os PCN, em um dos pilares do ensino de Língua Portuguesa, levando a criança a participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolvam ler, escrever e refletir sobre seu aprendizado, findando em movimentos metodológicos de “AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO” (PCN, 1997, p.48).

Levar a criança a refletir sobre seu processo de produção textual exige que se considerem os gêneros textuais como objeto de análise, desenvolvendo a consciência metatextual. Spinillo e Simões (2003), ao tratar da consciência metatextual, reportam-se a Gombert (1992), o qual diz que, coerente com o conceito de consciência metalingüística, a consciência metatextual se refere ao exercício realizado por um indivíduo que toma o texto como um objeto cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e que, deliberadamente, focaliza sua atenção no texto em si, e não em seus usos.

As autoras salientam que, nas atividades metatextuais onde ocorre a reflexão e manipulação de textos, segundo Gombert (1992), estão embutidas as habilidades que permitem o conhecimento das tipologias e gêneros de texto, a construção da coerência textual e a utilização de recursos coesivos³ na produção de texto, entre outras.

Ferreira e Spinillo (2003) investigaram a influência de atividades que têm como objetivo desenvolver a consciência metatextual na produção de histórias através de um estudo com crianças de sete e oito anos. Constataram que as atividades de identificação, ordenação e complementação dos componentes estruturais próprios de histórias possibilitam a construção de textos mais elaborados, pois essas atividades proporcionam a reflexão sobre o esquema

³ Koch (2005, p.45) conceitua a coesão como algo que se refere à forma como os elementos linguísticos existentes na superfície textual se encontram interligados entre si, através de recursos também linguísticos, produzindo sequências que conduzem sentidos. Já a coerência refere-se à maneira como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, no pensamento dos interlocutores, uma configuração dotada de sentido.

narrativo. Diante disso, concluíram que a consciência metatextual é passível de desenvolvimento, resultando na produção de textos mais elaborados.

Não obstante as pistas fornecidas por tais estudos para a organização de propostas pedagógicas que levem a uma consciência e um domínio maior sobre as práticas de produção de textos e a sensível ampliação do trabalho com a produção textual e com a leitura nas instituições escolares, ainda é notável a fragilidade do ensino da língua e o contraste entre o que há por aprender em relação a ela e o que efetivamente se aprende.

Na Síntese dos Indicadores Sociais de 2008, divulgada pelo IBGE, constata-se, com base em dados de 2007, que 1,3 milhão das crianças de 8 a 14 anos de idade não sabe ler e escrever, apesar de 1,1 milhão frequentar estabelecimentos de ensino. Ainda segundo o estudo, entre os alunos de 14 anos que deveriam estar em vias de concluir o Ensino Fundamental, 46,8% não sabem ler e escrever, apesar de frequentarem a escola. No que diz respeito ao analfabetismo funcional⁴, a pesquisa ainda revela que 21,7% da população com 15 anos ou mais estão nessa condição.

Fernandez (1999) realizou um estudo sobre o ensino/aprendizagem da produção textual na quinta série do ensino fundamental, buscando entender o porquê de a produção de textos na escola ser considerada um problema, visto que é generalizada a afirmação de que os alunos não desenvolvem eficientemente a escrita de um texto.

Os resultados da pesquisa revelaram que o trabalho pedagógico com a produção de textos desconsidera as condições de produção dos textos escritos. Nega aos alunos a percepção do caráter dialógico da escrita, distanciando-a dos usos que se fazem dela na sociedade. Nas palavras do autor (1999, p. 214 - 215):

Os textos são reduzidos a um objeto de ensino que se confina em si mesmo. As redações dos alunos têm o fim único de serem “lidas”, corrigidas e avaliadas pela professora, destruindo as funções que a escrita tem quando usada socialmente, sobressaindo-se daí, uma atividade artificial e simulada...

Em síntese, ressaltamos que, sob o foco da análise das condições de produção de textos escritos, o mau desempenho escrito dos alunos retrata o pouco empenho no encaminhamento teórico-metodológico do processo de produção textual, que, como vimos, não incide em situações favoráveis dessas condições de produção.

⁴ É considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não tem as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Fernandes conclui, dizendo que “já está mais do que na hora” de mostrar aos educandos que as suas produções textuais possuem um sentido; de fazê-los compreender os seus usos, valores e funções sociais. Caso contrário, reforça o autor: “a dificuldade revelada por eles de produzirem textos originais, criativos e coerentes, com vistas a atingir seus objetivos junto aos interlocutores a que os textos se dirigem, dificilmente será superada” (1999, p. 217).

Os PCN reiteram essa constatação:

Quando se analisam as principais dificuldades de redação nos diferentes níveis de escolaridade, freqüentemente se encontram narrações que “não contam histórias”, cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem idéias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista... (PCN, 1997, p. 68).

Neste trabalho, no qual se manifesta uma especial atenção ao lugar oferecido aos textos argumentativos na escola, focalizar-se-á, nesse contexto, a precariedade da qual o ensino da argumentação é vítima.

Leite e Vallim (2000) ressaltam que é do conhecimento de muitos educadores as dificuldades das crianças na compreensão e na produção textual na escola, principalmente, quando se trata da tipologia argumentativa. Segundo eles, uma das questões que dificulta ainda mais o desenvolvimento desse processo é que:

a modalidade dissertativa não tem merecido muita atenção nos estudos lingüísticos, tanto do ponto de vista descritivo de sua manifestação nas diversas faixas etárias, quanto do ponto de vista explicativo dos mecanismos de seu desenvolvimento em nossa língua. (LEITE; VALLIM, 2000, p.174).

As autoras justificam a importância do trabalho com essa modalidade de texto ainda no início do ensino fundamental, argumentando que esse seria uma das alternativas para amenizar, futuramente, os elevados índices de fracasso escolar dos educandos com relação à produção textual.

Isto porque o narrar e o descrever uma história ou um fato ocorrido, na realidade, são atividades lingüísticas que o indivíduo realiza desde muito cedo, implicando reconstituir um acontecimento ou captar um momento que faz parte da sua experiência. Não é o que ocorre no argumentar, no entanto, pois quando se comenta e se posiciona sobre algo, emitem-se julgamentos de valor sobre o objeto em discussão com o intuito de persuadir o interlocutor. Nessa tarefa, o indivíduo usa sua linguagem para “construir” ou “montar” o seu discurso, do qual dependerá o êxito de sua intenção. Isso demanda conhecimento sobre o assunto que se vai abordar e uma tomada de posição crítica diante do assunto. (LEITE; VALLIM, 2000, p. 174-175).

Há o entendimento de que a habilidade de produzir textos eficazes é um fator que facilita as demais aquisições, como por exemplo: ler e interpretar diferentes gêneros textuais, recorrer, com sucesso, a outros textos e ou defrontar-se com reais questões que a escrita coloca a quem se propõe a produzi-lo, bem como agir com segurança e qualidade nas situações do dia a dia que exigem esse saber.

Porém, no ensino fundamental e, em especial, de primeiro a quinto ano, esse trabalho não abrange nem a totalidade das tipologias nem parte da diversidade de gêneros textuais em circulação. Discorre sobre isso Azevedo (2000, p.1):

O ensino tardio da argumentação é justificado, em parte, por se considerar que nas primeiras séries do Ensino Fundamental deve-se ensinar a narração e a descrição, pois os textos desses tipos seriam mais simples e apresentariam níveis de dificuldade que poderiam ser vencidos gradativamente. Acredita-se também que seriam mais acessíveis e atrativos do que textos explicativos e argumentativos. Contudo, essa é uma hipótese difícil de ser sustentada, principalmente se levarmos em consideração o fato de as crianças participarem, desde pequenas, de situações em que necessitam utilizar seu discurso para persuadir pessoas a aceitarem seus pontos de vista.

Leitão (2001, p. 119) salienta em seus estudos que a produção eficiente de argumentação na linguagem escrita é uma atividade cuja complexidade não deve ser subestimada. No entanto, a autora infelizmente reitera o que outros estudiosos já constataram:

a ênfase nestes conhecimentos e habilidades aparece tardiamente no planejamento do trabalho escolar. O investimento no ensino da redação nos cursos e séries pré-

vestibulares parece ser o momento da escolarização em que se pode observar o esforço mais sistemático neste sentido. (LEITÃO, 2001, p.119).

Mesmo sentindo a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de argumentação de idéias, de contraposição, de uma leitura crítica, percebe-se que muitos professores ignoram em seu planejamento o trabalho com o texto argumentativo. Com isso, ignoram também que, por ser um tipo discursivo bastante presente na vida cotidiana do ser humano, torna-se indispensável em sala de aula, indiferentemente da série, criar situações que permitam o desenvolvimento das habilidades argumentativas, de conhecimentos sobre a estruturação de pontos de vista, da aptidão persuasiva.

Face a isso: Que posição assumem os PCN de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série no que se refere ao ensino da tipologia argumentativa? Em que medida o trabalho com gêneros que se utilizam da argumentação auxilia a escola a cumprir as suas finalidades?

Como já mencionado anteriormente, segundo os PCN (1997, p.125), os alunos devem ser capazes de: “produzir textos escritos, coesos e coerentes dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados”. Em se considerando que o tipo de texto argumentativo constitui muitos dos gêneros com os quais os sujeitos interagem diariamente, que o “domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de autoconfiança, de capacidade para interagir e respeito ao outro” (PCN, 1997, p.46) e que a prática com textos orais e escritos de diferentes gêneros deve perpassar todas as séries, mudando apenas, o nível de exigência, isto é, que os “mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização” (PCN, 1997, p.44), pergunta-se: por que o ensino da argumentação é inserido tão tardiamente no Ensino Fundamental? De que os professores e alunos necessitam para realizar esse trabalho? Serão os alunos nas séries iniciais do ensino fundamental capazes de desenvolver habilidades argumentativas?

Estudos⁵ mostram que, desde muito pequenas, em situações cotidianas, em interação com pessoas conhecidas que interferem em suas vivências, mediando suas aprendizagens, as crianças iniciam um processo assistemático de desenvolvimento de capacidades argumentativas orais que contribuem para a aprendizagem de habilidades utilizadas na escrita.

⁵ Ver em Gomes e Correa (2005), Pinheiro e Leitão (2007), Sousa, Macedo e Soares (2005), Spinillo e Simões (2003), Banks-Leite (1996), Leal e Morais (2006).

Leal e Moraes (2006), em seu trabalho, afirmam que crianças a partir dos quatro ou cinco anos já demonstram habilidade argumentativa; aos sete ou oito ampliam-na para a escrita e, posteriormente, desenvolvem aptidão para elaborar produções escritas que apresentem outros aspectos além daqueles considerados elementares, como ponto de vista e justificativa.

Leitão (2001, p. 119) constata que a habilidade de elaborar textos argumentativos com eficiência não é um exercício que se realiza de forma automática, somente por um indivíduo ter adquirido capacidades gerais de argumentação e escrita. Pelo contrário, a autora ressalta que, para a aquisição das capacidades e conhecimentos indispensáveis para a elaboração eficaz da argumentação escrita, faz-se necessário desenvolver com os educandos atividades específicas.

Nesse contexto, fica clara a importância de a instituição de ensino desenvolver um planejamento com ênfase nesses conhecimentos e habilidades. Como evidenciado no parágrafo anterior, é preciso oportunizar aos alunos momentos em que possam apreender o funcionamento dos mecanismos argumentativos para que consigam, progressivamente, desenvolver habilidades que os tornem possuidores de um senso crítico, capazes de interagir em qualquer situação de comunicação, inclusive nas que contemplam posicionamentos contrários.

Dentre as pesquisas sobre o ensino da argumentação e o desenvolvimento da habilidade argumentativa, há os que sinalizam como uma das principais dificuldades encontradas pelos alunos na produção de textos argumentativos o exercício de antecipar contra-argumentos. Leitão e Almeida (2000) constataram que contra-argumentos já se fazem presentes, em menor escala, nos textos de alguns alunos de segunda série, mas que, na quarta série, eles aparecem sistematicamente na escrita infantil (tanto em termos do número de textos que incorporam contra-argumentos como do número de contra-argumentos por texto). Além disso, destacam que, mesmo entre os textos produzidos por escritores mais velhos e mais escolarizados, um terço dos autores não incorpora aos seus textos qualquer tipo de reflexão sobre posições contrárias às suas.

Pinheiro (2007), investigando em que medida a reflexão sobre a “estrutura argumentativa” exerceria um impacto sobre os elementos que crianças e adultos jovens incorporariam a seus textos, comprovou que o ponto de vista e justificativa foram os elementos considerados pelos alunos como indispensáveis a uma escrita argumentativa. Já antecipar contra-argumentos, na opinião deles, pode contribuir negativamente para a obtenção da função persuasiva do texto.

Também Leal e Morais (2006), em suas investigações, evidenciam que muitos estudos deixam clara a carência de estratégias de inserção de vozes de contra-argumentação nos textos infantis. Frente a tal constatação, levantam questionamentos tais como: “Por que a contra-argumentação é pouco utilizada como estratégia discursiva nos textos infantis? As crianças são capazes de recompor textos argumentativos? E elas são capazes de gerar contra-argumentos?” (Id., *ibid*, p. 67).

Reportando-se a diversas pesquisas, os autores concluem que os alunos são capazes de recompor textos argumentativos e também de produzir contra-argumentos em textos escritos que necessariamente veiculam mais de uma opinião. Porém, mantêm um questionamento: Se as crianças são capazes de gerar contra-argumentos, por que o fazem com pouca frequência?

Segundo eles, duas suposições podem ser investigadas: a primeira é que a carência ou a ausência de contra-argumentos nos textos não decorre da falta de habilidade nas operações cognitivas necessárias a tal atividade, nem do maior grau de dificuldade desse tipo textual, mas sim de mecanismos relacionados às tomadas de decisões dos redatores sobre o que deve ser registrado; a segunda remete a responsabilidade por tal situação à intervenção didática quanto à produção de argumentos e ao momento em que se começa a dar importância a tais aspectos.

Por fim, Leal e Morais (2006, p. 96) fazem um destaque sobre as intervenções didáticas que ajudam a desenvolver as estratégias argumentativas e, referente à inserção de contra-argumentos nos textos dos alunos, salientam que “a presença de contra-argumentos, portanto, parece mais relacionada às concepções gerais de textos que permeavam as situações didáticas (texto como objeto de interação)”. Ou seja, as crianças que introduziram contra-argumentos eram as que estavam motivadas a escrever para dar conta de finalidades sociais.

Camps (1995) reitera e explicita o exposto acima, ao considerar que o discurso argumentativo escrito possui intrinsecamente um caráter dialógico e que esta característica é manifestada através da contra-argumentação, a qual

consiste justamente en formular en el seno del discurso las posibles limitaciones u objeciones a la posición que defiende el locutor-escritor con el fin de neutralizarlas con los propios argumentos, constituye uno de los medios principales para definir la posición que se combate y que se pone en boca de otros enunciadores a quienes se atribuye dichas opiniones. El locutor, al formular estas posibles objeciones, deja claro que no las comparte o que limita su alcance o su fuerza argumentativa. (CAMPS, 1995, p.53)

A autora reporta-se, ainda, a Vygotsky, Bakhtin e Grize para tratar do caráter dialógico da argumentação escrita. Comenta que Vygotsky define a origem social da linguagem escrita em todos os seus usos, incluindo aqueles que implicam uma maior distância, uma maior autonomia, do contexto imediato de produção. Bakhtin trata sobre a polifonia da linguagem e Grize expressa que as características dialógicas da argumentação, que são expressas através da linguagem que o locutor-escritor produz, em um texto argumentativo, concentrará pois

proposiciones que pongan de manifiesto la opinión que defiende el locutor y los argumentos que esgrime para sustentarla y contendrá también, para que sea eficaz, proposiciones tendentes a responder con anticipación a las preguntas o dudas de los posibles interlocutores y a impedir o refutar el contradiscurso que presuntamente estos podrían llevar a cabo. (GRIZE, 1982 apud CAMPS, 1995, p. 53)

Tal posicionamento também pode ser encontrado em Leitão e Almeida (2000), quando afirmam que a dimensão dialógica ou polifônica caracteriza o discurso argumentativo. O termo polifonia, para as autoras, diz respeito à atividade pela qual diferentes vozes⁶ compõem um discurso, configurando uma “espécie de diálogo entre pontos de vista”.

Também em consonância com essa posição, Bronckart (1999, p. 234)⁷ evidencia que as sequências argumentativas possuem um caráter fundamentalmente dialógico, que consistem em “isolar um elemento do tema tratado (um objeto de discurso) e em apresentá-lo de um modo que seja adaptado às características presumidas do destinatário (conhecimentos, atitudes, sentimentos, etc.)”. Para o autor, conforme os processos de lógica natural que sustentam tal modalidade, pode-se considerar que, no momento em que o agente-produtor leva em conta que um objeto de discurso, embora incontestável a seu ponto de vista, corre o risco de ser “problemático (difícil de compreender)” para o destinatário, ele procura elaborar a apresentação das propriedades desse objeto em uma sequência explicativa. Quando o agente produtor pensa que um aspecto da idéia que expõe é “contestável (a seu ver e/ou ao do destinatário)”, procura estruturar esse objeto de discurso em um sequência argumentativa.

⁶ Marcadamente de origem bakhtiniana, Bronckart (2007, p. 326) afirma que as “vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Na maioria dos casos, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer... Mas, em outros casos, a instância de enunciação pode pôr em cena uma ou várias vozes “outras”, que são, por isso, vozes infra-ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor.”

⁷ Para Bronckart, para melhor definir o termo “sequências”, o autor reporta-se a Adam (apud BRONCKART, 2007, p. 218) que as compreende como “unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências”.

Destaca, ainda, que pode acontecer de o agente produtor considerar que o objeto de discurso seja, ao mesmo instante, problemático e contestável para o destinatário, o que lhe exigirá a elaboração de um segmento que englobe sequências explicativas e argumentativas.

Já Leitão (2007, p.77) aborda a questão da argumentação e do movimento dialógico que, por meio dela, se estabelece tendo como foco os processos de construção do conhecimento. Baseando-se em concepções contemporâneas, as quais situam o funcionamento da cognição humana num contexto histórico-cultural e comunicativo, encarado como princípio e fim do funcionamento psíquico, defende que as relações dialógicas são as responsáveis pelo surgimento das formas e dos processos psicológicos estritamente humanos de pensamento e construção do conhecimento, cuja natureza é essencialmente sociosemiótica – elaborada pela linguagem e outros elementos semióticos culturalmente tecidos.

Nessa mesma linha reflexiva, Bronckart (2007, p.38) salienta que

as produções de linguagem de um indivíduo, portanto, efetuam-se, necessariamente, na interação com uma **intertextualidade**, em suas dimensões sociais sincrônicas em suas dimensões históricas de traços de construções conceituais e discursivas (langagières) dos grupos sociais precedentes.

Estabelecendo uma relação entre o entendimento de Leitão e Bronckart, pode-se dizer que a produção de discursos não ocorre de forma isolada, sem um contexto, sem uma história, ou seja, não acontece no vazio. Pelo contrário, “todo discurso se relaciona, de alguma maneira, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros” (PCN, 1997, p.26), relação esta denominada intertextualidade.

Portanto, para aprender a escrever, é importante ter contato com a diversidade de textos existente, presenciar a utilização que se faz da escrita em diferentes contextos, organizar o discurso e conseqüentemente o texto com base no objetivo e no leitor desse texto, estabelecer relações de intertextualidade, considerar as características particulares de cada gênero.

Em vista disso e no que se refere a ensinar a aprender a escrever, ou seja, ao se almejar que os alunos construam o conhecimento, reflitam sobre sua aprendizagem, realizem

atividades metacognitivas⁸, observando os seus modos de pensar e as estratégias que empregam para resolver situações problemáticas com vistas a compreendê-los e a qualificá-los, não é necessário somente estipular qual informação deve-se pôr à disposição, mas definir que tratamento didático será dado, que intervenções pedagógicas são necessárias à aprendizagem, que avaliação pode ser orientadora do trabalho.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), buscando responder a questões como essas, apostam nas sequências didáticas como forma de desenvolver contextos de produção efetivos. Para os autores, “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Id., *ibid*, p.97).

A função de uma “sequência didática” é auxiliar o estudante a dominar melhor um gênero textual, consentindo-lhe produzir por escrito ou oralmente de uma forma mais adequada numa determinada situação de interação comunicativa. Nas palavras dos autores, “as ‘sequências didáticas’ servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (id., *ibid.*, p. 98).

Cotteron (2003), assim como os autores acima, defende a elaboração de propostas didáticas de ensino-aprendizagem para o ensino da produção textual. Conforme a autora, na elaboração destas, não se pode perder de vista as dimensões psicológicas, sociais, afetivas e culturais da tipologia e do gênero textual em estudo. Nessa forma de organização da prática pedagógica reside a autonomia, a profissionalização do educador “que não aplica mecanicamente os instrumentos educativos, mas, por meio de sua leitura pessoal, “recria” o objeto de ensino” (Id., *ibid*, p. 96-97).

Camps (2006, p. 38) destaca, também, a importância de desenvolver propostas didáticas, porém, baseadas em projetos, nos quais “o objetivo do trabalho é fazer algo (um romance, uma carta, uma reportagem, uma revista, etc.), aprender a fazer e aprender sobre o que se faz, com a ajuda de diversos recursos”. Segundo ela,

Os projetos de trabalho na área da linguagem caracterizam-se pelas propostas de produção com intenções comunicativas para uma situação discursiva definida e objetivos de aprendizagem relacionados ou integrados no projeto, que se transformam em aprendizagens significativas no processo de realização e servem de critérios de referência para controlar e valorizar o resultado da proposta. (CAMPS, 1994 apud MILIAN, 2006, P.131)

⁸ “Flavell (1976, p.232) metacognição refere-se ao conhecimento que se tem sobre os próprios processos cognitivos, e produtos ou qualquer coisa relacionada a eles, isto é, o aprendizado das propriedades relevantes da informação ou dos dados”. (Davis,1995, p.6)

As exposições acima auxiliam no reconhecimento de que existe uma profunda ligação entre o que ensinar e o como se vai ensinar. Daí a importância de se pensar em estratégias pedagógicas, em sequências didáticas, em projetos de trabalho que instiguem o necessário compromisso do educando com sua própria aprendizagem.

Em vista disso, o presente estudo se volta para a investigação das possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento da habilidade de escrever no ensino fundamental, essencialmente, no que diz respeito ao ensino da argumentação. Sabe-se que é imprescindível que os educandos entendam o funcionamento dos mecanismos de persuasão para que consigam, intensa e sistematicamente, desenvolver um ponto de vista crítico, o qual lhes possibilite instituírem-se indivíduos ativos, capazes de participar de qualquer situação em que haja confronto de idéias. Como expõe Citelli (1994, p.7),

as formas dissertativas estão presentes cotidianamente na vida das pessoas. São os discursos da publicidade, do jornalismo, da política, das aulas, dos conselhos dos amigos, das polêmicas para se saber qual o melhor time de futebol. Em comum entre todas estas formas está o fato de que as idéias estão sendo veiculadas, pontos de vista debatidos, concepções atacadas ou defendidas.

Como pressuposto, parte-se da concepção segundo a qual a argumentação é um exercício social e de natureza discursiva, em que seres humanos que exteriorizam pontos de vista diferentes sobre um tema defendem seus posicionamentos com o objetivo de convencer seus interlocutores (LEITÃO; ALMEIDA, 2000). Essa atividade dialógica/dialética⁹, em certas situações, materializa-se no diálogo com um interlocutor imaginário a quem a argumentação se dirige e

cuja voz traz para o contexto da argumentação um elemento de oposição (pontos de vista alternativos, contra-argumento, etc.) indispensável à sua realização. É portanto o confronto entre pontos de vista, e não entre indivíduos, o elemento que confere à argumentação, a sua dimensão dialógica/dialética... Entendida desta maneira, a argumentação se define como um espaço de negociação... A criação de um tal espaço de negociação no discurso é processo cuja complexidade não deve ser subestimada, sobretudo quando este é produzido em situações de monólogo, como é o caso da escrita. (LEITÃO; ALMEIDA, 2000, p.351-352).

⁹ Segundo Leitão e Almeida (2000, p.351), a argumentação é dialógica porque envolve uma multiplicidade de perspectivas e dialética porque pressupõe oposição.

Considerando que, para a elaboração de um texto escrito argumentativo, o autor precisa ser capaz de falar por dois, integrando no corpo de um único texto as vozes divergentes que estruturam o discurso argumentativo e que, além disso, precisa ter a capacidade de apresentar as ideias produzidas dentro de uma sequência linear, que obedeça às convenções que regem o uso da linguagem, bem como seja hábil em ligar argumento e contra-argumentos dentro de uma organização textual que reflita a dimensão dialógica do discurso argumentativo, ao mesmo tempo em que coloque com clareza os pontos de vista que são defendidos e os que são examinados e refutados, parte-se neste trabalho das seguintes questões:

- Crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de uma proposta didática adequada, são capazes de produzir textos argumentativos com a antecipação de contra-argumentos para um ponto de vista definido?
- Que meios são necessários para a produção de uma proposta didática adequada para desenvolver a habilidade da produção textual argumentativa dialógica?

Nesse sentido, duas são as hipóteses que se pretende investigar:

- mediante a participação efetiva na sequência didática desenvolvida pela pesquisadora, os estudantes de 4^a série conseguirão produzir textos nos quais antecipem contra-argumentos que reforcem o seu ponto de vista, superando a condição inicial que se supõe ser a de omissão dessa estratégia de argumentação posta à disposição do escritor, quando diante de um tema polêmico e da necessidade de defender um posicionamento.
- a elaboração de uma sequência didática de qualidade, bem como a produção de uma intervenção didática eficiente, deve tomar como base os conhecimentos sobre o gênero específico cujas propriedades (conteúdo temático, estilo e estrutura composicional) orientarão a escrita e as propriedades da linguagem privilegiadas pelo gênero selecionado para o trabalho, assim como prever estratégias que respondam a objetivos específicos que estejam sob o controle não somente do professor, mas também do aluno.

Para explorar essas hipóteses é referência o trabalho de A. Camps e J. Dolz. Camps (1995) propõe uma sequência didática para o ensino-aprendizagem do texto argumentativo com estudantes de 13 e 14 anos. Nesse trabalho, a autora dedica-se especialmente, através da análise das atividades realizadas e dos textos produzidos, a destacar algumas das dificuldades que os alunos encontram na compreensão e na produção de textos argumentativos nos quais se integram opiniões de orientações contrárias à tese que defendem, bem como, a elencar

caminhos para superá-las. Dolz (1995), através de uma experiência realizada em Genebra, propõe a alunos com idade entre 11 e 12 anos a produção de textos argumentativos para melhorar a leitura e a compreensão. Para isso, desenvolveu um tipo particular de intervenção didática, de caráter interacionista, que buscou principalmente criar uma relação entre formas de trabalho: “dotar al alumno de medios para analizar las situaciones sociales en las que se produce (o se lee) un texto argumentativo y favorecer la apropiación del valor socio-enunciativo de algunas de sus características lingüísticas específicas” (DOLZ, 1995, p. 77). As atividades de aprendizagens propostas pelo autor se organizam em uma sequência didática composta por dez oficinas, envolvendo diferentes dimensões da argumentação.

Os primeiros passos, após a busca de conceitos-chave para a compreensão do fenômeno sob investigação, os quais se encontram nos primeiros dois capítulos deste trabalho, concentraram-se na leitura e na análise dos procedimentos de investigação adotados por Dolz (1995) e Camps (1995), os quais consistem em intervenções didáticas desenvolvidas no contexto de sequências didáticas.

O estudo apresentado no terceiro capítulo toma como base os procedimentos de investigação definidos pelos autores referidos acima, ou seja, consiste na análise dos resultados da aplicação de uma sequência didática, voltada para o ensino-aprendizagem de estratégias de argumentação utilizáveis em textos de opinião, para uma classe de 4ª série do Ensino Fundamental (de oito anos), de uma escola da rede pública de ensino do município de Estação/RS, interior do Estado do Rio Grande do Sul.

A escolha de uma classe de quarta série foi informada pelos estudos de Leitão (2000), segundo os quais a idade da criança que frequenta essa série mostra-se capaz de produzir e considerar de modo sistemático contra-argumentos em seus textos. Já a seleção da escola na qual foi desenvolvido o trabalho se deveu ao fato de nela a pesquisadora ser professora. Foi nas diversas reuniões pedagógicas realizadas nessa instituição que surgiram as primeiras inquietações que levariam mais tarde ao desenvolvimento da pesquisa que ora se apresenta.

Nesses momentos eram frequentes as discussões centradas nas dificuldades que apresentavam as crianças, principalmente, com relação à produção escrita e à leitura. Os professores socializavam as preocupações sobre alunos que não aprendiam Matemática, História, Ciências, etc., não por possuírem dificuldades específicas nestas áreas, mas por faltar-lhes o instrumento básico de acesso a esses conhecimentos, ou seja, as habilidades de ler e escrever, de compreender o escrito e de produzir relações entre os significados existentes nos textos.

A escola na qual o estudo de campo foi desenvolvido oferta Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Possuía, em 2009, 147 alunos regularmente matriculados entre os turnos da manhã e da tarde, oriundos de famílias pertencentes, em sua maioria, à classe média baixa. Vale destacar, ainda, que ela é considerada pela comunidade uma escola pública modelo.

A turma da quarta série é composta por quatorze alunos do sexo feminino e treze, do sexo masculino. A maioria dos alunos reside na zona urbana; apenas nove moram na zona rural. A faixa etária na sua maioria concentra-se entre nove e dez anos, sendo que há alunos com 11 e 12 anos. Dois alunos são repetentes, um aluno apresenta dislexia diagnosticada por neurologista e três alunos são medicados diariamente em virtude de sofrerem de déficit de atenção. Conforme a professora regente, a turma apresenta muitas dificuldades de aprendizagem, que, segundo ela, são heranças das séries anteriores. Uma delas diz respeito ao fato de os alunos em atividades que exijam diálogo não conseguirem se concentrar no assunto que está em pauta e apresentar senso crítico em seus posicionamentos.

Também com relação à aprendizagem dos educandos, a professora refere que muitos alunos não escrevem corretamente o nome completo, possuem uma escrita de difícil compreensão, não usam pontuação ao escrever e nem letra maiúscula no início das frases. Manifestam dificuldades na leitura, na ortografia e, principalmente, na produção textual. Não conseguem realizar as atividades que exigem raciocínio e acabam reclamando. Na matemática, encontram dificuldades nos cálculos e problemas, além de a maioria não saber a tabuada.

Na elaboração da sequência a ser desenvolvida foram selecionados textos e atividades, levando em consideração os sujeitos que participariam da pesquisa (o nível de compreensão de enunciados, a série em que estavam, a faixa etária, as preocupações externalizadas em momentos de espontaneidade, a situação social...) e as demandas observadas dia a dia no curso da implementação da própria sequência, ou seja, como cada atividade foi recebida ou realizada e que necessidades as produções das crianças manifestavam.

Vale destacar, ainda, que as oficinas da sequência, além de atividades específicas para o ensino do conteúdo em foco, foram compostas por atividades avaliativas, que incidiram sobre o processo metacognitivo. O resultado dessas atividades foi a elaboração de um portfólio que, segundo Shores e Grace (2008), é um subsídio importante para uma avaliação das produções feitas pelas crianças, um material onde se institui a base e o contexto para o aprendizado, visto que se trata do registro das experiências e das realizações únicas de cada criança.

A sequência produzida consistiu em doze “encontros” de duas horas cada, abrangendo então: apresentação aos alunos, pré-teste, oficinas e pós-teste. Esses encontros ocorreram nos horários das aulas, durante o mês de julho de 2009, e foram registrados em áudio e vídeo.

Tanto Camps (1995) quanto Dolz (1995) tomam para a análise os textos produzidos pelos alunos na situação de pré-teste e na de pós-teste, confrontando-os com os objetivos traçados para cada oficina. Essa foi a conduta assumida nesta pesquisa com vistas à análise dos resultados obtidos no trabalho de campo. Foram consideradas as produções textuais elaboradas pelo grupo de alunos no pré-teste e no pós-teste com base nos objetivos de cada oficina, os quais constituem categorias importantes para a tematização não somente do conteúdo explorado, mas também das estratégias didáticas desenvolvidas.

A exposição está organizada em quatro capítulos. No primeiro, segundo e terceiro capítulos, são feitas as reconstruções da abordagem teórica e dos conceitos que orientam este trabalho e, principalmente, a formulação da proposta didática implementada no trabalho de campo. O quarto capítulo centra-se na análise das oficinas realizadas com o grupo de alunos, buscando-se observar o impacto da proposta didática nas estratégias de argumentação utilizadas por eles em seus textos de opinião.

Entende-se que, com isso, com o tratamento do material e a teorização sobre os dados, possa-se estabelecer um “confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição”. Ainda no dizer de Minayo (1993, p. 26), é importante reconhecer que “Certamente o ciclo nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior”. Que os conhecimentos afirmativos possam auxiliar professores e crianças a avançarem no conhecimento sobre o ensino da argumentação e que as questões suscitadas sejam um impulso à continuidade de estudos que contribuam para uma aprendizagem qualificada da linguagem escrita.

1. LINGUAGEM, AÇÃO E APRENDIZAGEM

De fato é dentro e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. O homem sentiu sempre – e os poetas frequentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu.

(Émile Benveniste)

Este capítulo pretende buscar elementos teóricos que ofereçam suporte à complexidade do que significa aprender e ensinar a escrever, bem como a refletir sobre as bases nas quais o ser humano constrói e ou estabelece suas relações mediado pela linguagem. Para tanto, faremos uma revisão conceitual da teoria interacionista sociodiscursiva, principalmente, com base nas contribuições de Jean-Paul Bronckart. Essa perspectiva permite sustentar as seguintes proposições, orientadoras de nosso trabalho: a linguagem é uma ferramenta de mediação entre o sujeito e o mundo; a linguagem constitui o sujeito assim como com ela o sujeito interfere no mundo; toda ação de linguagem, produzida e situada em determinado contexto, efetiva-se na produção de um texto; o ensino de uma língua implica a recuperação no contexto de ensino das condições de uso da linguagem e as suas múltiplas intencionalidades, estruturas, formações; uma das capacidades humanas desenvolvidas pela linguagem diz respeito à capacidade de argumentar; o ensino deve prover condições de uso, reflexão e sistematização de conhecimentos linguísticos. Com vistas a tais proposições e tendo clareza de que é mediado pela linguagem que o ser humano se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constroi visões de mundo e, conseqüentemente, produz textos, torna-se fundamental elucidar ainda neste capítulo as relações existentes entre o texto e a atividade comunicativa, as propriedades que definem um texto, os elementos responsáveis pelo sentido do texto, o momento da história em que o texto passou a ser considerado como objeto de estudo, entre outros elementos.

1.1 A definição de uma linha teórica

Segundo Bronckart (2007, p. 21), uma posição epistemológica geral, a qual permite a identificação de várias correntes filosóficas e das ciências humanas é a expressão denominada *interacionismo social*. Tais correntes possuem em comum o fato de ligar-se à proposição de que as particularidades específicas dos comportamentos humanos são o resultado de um processo histórico de *socialização*, possibilitado pelo desenvolvimento dos *instrumentos semióticos*¹⁰.

A busca interacionista dedica-se, em primeiro plano, às condições sob as quais, na espécie humana, se originaram maneiras particulares de organização social intrincadas sob modos de interação de cunho semiótico, e analisa profundamente as características estruturais e funcionais dessas organizações sociais, bem como dessas maneiras de interação semiótica. Por último, atenta para os processos filogenéticos¹¹ e ontogenéticos¹², processos responsáveis por tornarem as propriedades sociosemióticas (conhecimento social sêmico) objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, convertendo-os em pessoas, conscientes de sua identidade e aptos para contribuir com as outras na constituição de uma racionalidade do universo que os envolve.

O interacionismo sociodiscursivo abordagem produzida com base nesses princípios, quando trata dos processos de hominização, por exemplo, faz referência também a questões lançadas pela *Phénoménologie de l'esprit*, de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, a contribuições mais recentes da antropologia, da socioantropologia principalmente as de Edgar Morin e, sobretudo, pelas abordagens sociofilosóficas de Jürgen Habermas e Paul Ricouer.

Quando realiza a análise das estruturas e dos modos de funcionamento sociais, reporta-se à teoria original dos fatos sociais produzidas por Émile Durkheim. Na abordagem interacionista dos sistemas semióticos, em um primeiro estudo, a busca concentra-se nas inúmeras descrições das estruturas e das unidades das línguas naturais disponibilizadas pela lingüística estrutural. Já, num segundo momento, como tais correntes não tratam os fatos da linguagem como elementos comportamentais humanos socialmente contextualizados, direciona o olhar para as recentes investigações, as quais aderem-se às interações verbais de Robert Vion e, sobretudo, à análise dos gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin, à análise das

¹⁰ Denominação utilizada, principalmente pelos autores norte-americanos, para a ciência geral do signo, semiologia. (Dicionário Aurélio)

¹¹ Relativos ao desenvolvimento da espécie comparativamente ao desenvolvimento de outras espécies.

¹² Relativos ao desenvolvimento do ser de uma dada espécie.

formações sociais de Michel Foucault e à análise saussureana do arbitrário radical do signo, que, conforme Bronckart (2007, p.23), “constitui uma contribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento”.

Com relação aos processos de construção psíquica, o interacionismo focaliza, com base em uma reflexão crítica, a obra de Jean Piaget, na qual a importância das condições e intervenções sociais na formação das capacidades cognitivas da criança é enfatizada. Mas, seu principal ponto de encontro teórico faz-se com a obra de Vygotsky, o qual contempla o fundamento mais radical do interacionismo no que se refere à psicologia.

Bronckart (2007, p. 24-26) salienta que Vygotsky defende a idéia de que a psicologia deveria envolver seus estudos em uma epistemologia “monista de Spinoza”; em outras palavras, que deveria considerar o físico e o psíquico como uma unidade homogênea, ao invés de considerá-los elementos distintos e independentes, pensamento este herdado de Descartes.

Frente a tal reflexão e considerando que todos os organismos vivos mantêm características internas de suas interações com o meio, pode-se reformular, segundo o autor, esse pensamento *monista emergentista* em duas questões essenciais. A primeira centrar-se em uma expressão denominada “primeira precipitação, do comportamental (ou do físico) em um funcionamento psíquico elementar” (Bronckart, 2007, p. 26), pois se refere às condições sob as quais a conduta ativa, condicionada simultaneamente pelo potencial genético e pelas restrições de sobrevivência da espécie, constitui em qualquer organismo marcas internas de algumas propriedades do meio. A segunda questão volta-se para as condições sob as quais, no ser humano ou até em alguns mamíferos superiores, esse movimento psíquico elementar se solta mais claramente das restrições genéticas e comportamentais de sua formulação e torna-se um processo ativo e auto-reflexivo, visivelmente sob o controle do organismo que é a casa desse funcionamento psíquico. A essa ocorrência designa-se a expressão “segunda precipitação, do psíquico dependente (em relação ao comportamental) em psíquico autônomo; ou ainda, a transformação do psiquismo elementar em um psiquismo ativo (pensamento) e auto-reflexivo (consciência)” (Id., Ibid., p.27).

Entre essas duas questões a preocupação recai sobre a segunda, pois, para lidar com tais condições, entende-se, antes de tudo, que o processo de evolução das espécies atribui ao homem habilidades comportamentais próprias, possibilitando-lhe desenvolver instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organização cooperativa no trabalho, gerando formações sociais e métodos de comunicação verbal com seus pares. Bem como apreender

... que é a reapropriação, no organismo humano, dessas propriedades instrumentais e discursivas [langagières] de um meio, agora **sócio-histórico**, que é a condição da emergência de capacidades auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico. (BRONCKART, 2007, p.27)

Vygostky (1991), em *Pensamento e Linguagem*, formula o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, o qual estrutura e organiza um entendimento original das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Mostra que é a *apropriação*, pelo bebê, dos elementos de significação da língua de seu contexto social humano que possibilita a discretização (distinção) e o desdobramento do exercício psíquico, além do mais, que são as intervenções assentadas pelos indivíduos desse meio que possibilitam essa apropriação e a estruturam.

Apesar de, segundo Bronckart (2007, p. 28), Vygotsky instituir as bases das investigações de uma nova psicologia, o desenrolar dos seus estudos choca-se com relevantes dificuldades teóricas e metodológicas.

Uma dessas dificuldades diz respeito às *unidades de análise* da psicologia, ou seja, à dualidade físico-psíquica à qual Vygotsky direcionava fortes críticas, buscando elaborar um *conceito unificador*. Mesmo assim com as tentativas de seus discípulos, Bronckart (2007, p. 29), considera que a insatisfação prevaleceu, mesmo que parcialmente, por exemplo, no que tange à articulação da ordem *social* à ordem do *psicológico*. Sobre tal, aspecto as explicações de Vygotsky à sociologia ficaram significativamente restritas, situação que se agravou com as reflexões de seus seguidores, quando apostaram que o marxismo bastava para a análise dos fatos sociais.

Outro obstáculo enfrentado pelos estudos vigotskianos refere-se à linguagem em suas relações com a atividade verbal. De acordo com Bronckart (2007, p. 30), Vygotsky tomava como unidade verbal a palavra, sem a caracterizar nas relações como unidades verbais maiores, tal como o fez Mikhail Bakhtin com o conceito de gêneros do discurso. Conforme Bronckart, é justamente nesse enfoque, situando as unidades em um nível de análise correspondente ao da atividade e das ações como autênticas unidades verbais, que se pode conferir um estatuto às unidades de nível inferior (palavras ou signos).

Logo, reforça Bronckart (2007, p. 30), para alcançar os objetivos particulares, como prescritos por Vygotsky, a psicologia deve “sair de si mesma”, em outras palavras, precisa desfazer-se dos postulados epistemológicos e das restrições metodológicas do positivismo que

a originou, para assim levar em conta as condutas humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. É esse o contexto no qual o projeto interacionista sociodiscursivo está envolvido. Para ele,

uma psicologia interacionista, portanto, deve primeiro integrar a dimensão discursiva da linguagem; neste aspecto, fazer empréstimos aos trabalhos lingüísticos e sociolingüístico e, quando necessário, elaborar uma conceitualização própria sobre ela. Mas, devido a seu questionamento específico, além dessa contribuição à descrição das organizações textuais e/ou discursivas, deve, sobretudo, clarificar as relações sincrônicas existentes entre as ações humanas em geral e as ações semiotizadas (ou ações de linguagem). Deve também, em uma perspectiva mais histórica, tentar identificar os modos como a atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos (o agir comunicativo, segundo Habermas), ao mesmo tempo é constitutiva do social, contribui para delimitar as ações imputáveis a agentes particulares e, portanto, para moldar a pessoa humana no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas. (BRONCKART, 2007, p.30)

Em síntese, essa abordagem teórica (Interacionismo Sociodiscursivo) analisa o regulamento da atividade social intermediada pela ação comunicativa e investiga os resultados dessa atividade e dessa linguagem na modificação do meio em mundos representados. Bronckart (2007, p.31), baseado em Alexei Léontiev, ressalta que a noção de atividade corresponde às constituições funcionais de condutas dos organismos vivos, por meio das quais possuem acesso à situação ambiente e podem produzir elementos de representação interna sobre estas mesmas situações.

Em várias espécies animais, tal atividade está associada a aspectos de cooperação e sobrevivência. A espécie humana emoldura-se pela ampla complexidade e variedade de suas maneiras de organização e formas de atividade. Essas mudanças processuais ocorrem pela necessidade urgente da existência de uma forma particular de comunicação, a linguagem. Tal necessidade designa às constituições e atividades humanas uma importância particular, que as legitima como sociais.

Face a isso é que Bronckart (2007, p.32) vê, nos estudos de Habermas (1987) sobre o agir comunicativo, importantes contribuições ao interacionismo sociodiscursivo, uma vez que salienta o fato de, na espécie humana, a cooperação dos seres na atividade ser controlada e possibilitada por interações verbais. Conforme Bronckart (2007, p. 33),

a emergência do agir comunicativo é também **constitutiva do social** propriamente dito. Com efeito, na medida em que os signos cristalizam as pretensões à validade designativa, se estão disponíveis para cada um dos indivíduos particulares, eles também têm, necessariamente, devido a seu estatuto de formas negociadas, uma dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser chamadas, segundo Popper (1972/1991) e Habermas, de **mundos representados**.

Esses mundos representados, de acordo com Bronckart (2007, p.34) baseado em Habermas, podem ser divididos em três conjuntos: *mundo objetivo*, em que os signos referem-se a elementos do meio físico – de parâmetros do ambiente; *mundo social*, em que os signos agem sobre a forma de organizar a tarefa – cooperação entre membros do grupo; e, por fim, *mundo subjetivo*, em que os signos reportam-se às características próprias de cada ser envolvido na atividade. Esses mundos representados constituem o *contexto específico* das atividades, pois sobre o efeito da ação comunicativa o ser modifica o meio (o mundo em si).

Então, constata-se que a linguagem é, primeiramente, uma “característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. É sob o efeito da confrontação do valor ilocutório das produções dos interactantes que se estabilizam progressivamente os **signos...**” (Bronckart, 2007, p. 34). Cada signo expressa um determinado significado que se instaura a partir de conhecimentos particulares compreendidos em um significado coletivo, gerando dessa forma à linguagem uma nova função, que é da ordem do *representativo* ou do *declarativo*.

A semiotização possibilita o surgimento de uma atividade própria da linguagem, organizada em discursos/textos/signos, a qual, por meio destes com efêmeras significações, constroem-se os mundos representados, definidores do contexto das ações humanas. Vale destacar que esses mundos, que também estão em constantes transformações, são concretamente construídos a partir da mediação da semântica própria de cada língua.

O autor destaca, ainda, que uma língua natural permite a intercompreensão entre os indivíduos, denominadas por Saussure (1916 apud Bronckart, 2007, p. 36) de comunidades verbais. Estas, independentemente de serem consideradas realidades sociais globais, são compostas por inúmeras formações sociais com características particulares, as quais são chamadas por Foucault (1969) de formações discursivas e pelo interacionismo de formações sociodiscursivas.

As formações sociodiscursivas, conforme Bronckart (2007, p. 37),

são mecanismos que, no próprio movimento que gera modalidades particulares de organização dos signos e que chega a formas variadas de “discurso” (que chamaremos de **gêneros de textos**), moldam os conhecimentos (objetos, conceitos, estratégias, etc.) dos membros de uma mesma formação social de uma forma particular.

Além disso, essas formações possuem um caráter essencialmente histórico, pois, como se sabe, o funcionamento da linguagem encontra-se entrelaçado a diversos sistemas de organização social. Justifica-se esta afirmativa, com a idéia de que o ser humano só possui acesso ao meio através de uma atividade mediada pela língua; porém, toda língua exhibe-se como uma “acumulação” de textos e de signos nos quais já estão firmados os resultados das interações com o contexto produzidas e negociadas pelas gerações precedentes.

Assim como Bronckart (2007, p.38) analisa as condutas humanas em suas dimensões sociológicas e históricas, também vai analisá-las em suas dimensões psicológicas, mais precisamente no que diz respeito às capacidades mentais e comportamentais. Para isso, o autor elenca outra unidade de estudo, a qual vai chamar de **ação**. Esta unidade também foi explorada por Weber (1971) que a denomina de “conduta orientada de modo significativa” ou de “comportamento significativo mutuamente orientado e socialmente integrado”. Já Habermas e Ricoeur a chamam de “ação significativa”.

Segundo Bronckart (2007, p. 39), a ação apresenta um estatuto duplo, pois pode ser definida de duas maneiras: primeiro, como uma “parte” da atividade social atribuída a um ser humano particular “(ponto de vista externo)”, e segundo, como o conjunto de representações elaboradas por esse indivíduo sobre sua participação na atividade, representações essas que o constituem em um agente, consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer. O autor reforça a idéia de que é o agir comunicativo que,

ao mesmo tempo que é constitutivo dos mundos representados, é também o instrumento pelo qual as ações são delimitadas... do mesmo modo que a atividade social em geral pode ser tomada sob o ângulo psicológico da ação, a atividade de linguagem também pode ser tomada, sob o mesmo ângulo, como **ação de linguagem**, imputável a um agente, e que se materializa na entidade empírica que é o **texto** singular. (BRONCKART, 2007, p. 39)

Considerando a afirmação de Bronckart, conclui-se que a realização real de uma ação de linguagem, no que se refere a uma determinada formação social, brota da exploração das formas comunicativas que nelas estão em uso. Conseqüentemente, destaca o autor, o

indivíduo que promove uma ação de linguagem deve, fundamentalmente, “colocar em interface o conhecimento sobre sua situação de ação e sobre os gêneros de textos, tal como são indexados no intertexto¹³ e tal como mobilizam os recursos e os pré-construtos particulares de uma língua natural” (Bronckart, 2007, p. 108). Esse processo, finda na elaboração de um “**texto empírico**”, que se caracteriza como o produto de uma ação de linguagem, sobre o que tratará mais especificamente a seção a seguir.

1.2 O texto enquanto objeto de estudo: um pouco da história

Segundo Indursky (2006, p. 35,), por ser algo conhecido por todos, sobre o qual todos sabem falar e trabalhar, o texto torna-se algo difícil de ser explorado. As noções sobre ele acabam sendo naturalizadas de tal maneira que passam a fazer parte do senso comum. Historicamente muitas abordagens tomaram-no como objeto e várias formulações acerca de seu conceito foram produzidas.

De acordo com Indursky (2006, p. 36 – 37), associando-se às reflexões de Adam, o conceito de ‘texto’ passou a tomar consistência a partir das considerações de Marcus Fabius Quintiliano, por volta do ano 95 d.C.

No livro IX da Instituição Oratória, Quintiliano associa o texto – *textus* e *textum* – a *compositio*, isto é, a *inventio* (escolha dos argumentos), a *elocutio* (colocação em palavras) e a *dispositio* (colocação em ordem ou plano do texto), todas reunidas. ‘O *textus* (IX, 4, 13) está próximo da bela *conjectura* (...), é o que reúne, junta ou organiza elementos diversos e mesmo díspares, o que os transforma em um todo organizado’ (Vinaver, 1970). Esta ‘conjectura’ é a tradução do latim *junctura* da *Ars Poética* de Horácio (verso 47 – 48 e 242 – 243). Quanto a *textum* (IX, 4, 17), ele está mais próximo da ‘infinita contextura dos debates’ dos *Essais* (Livro II, 17) de Montaigne, isto é da idéia de composição aberta e menos acabada. O texto é assim definido desde a origem, tanto por sua unidade quanto por sua estrutura e compete a nós não esquecer deste duplo funcionamento constitutivo (ADAM, 1999, p.5-6 apud INDURSKY, 2006, p. 36).

¹³ Conforme Bronckart (2007, p.100), “o **intertexto** é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas”.

Já entre os clássicos do mundo romano havia os que se ocupavam de Oratória, de Filosofia e de Gramática. A Gramática daqueles tempos se importava pela arte de bem falar e de bem escrever, o que levava a pensar precisamente no texto. Além disso, na França, durante o Renascimento, o interesse pelo texto era muito grande. Estes foram os aspectos que induziram Indursky (2006, p. 38) a questionar-se sobre o porquê do declínio dos estudos em torno do texto, o porquê de os grandes gramáticos das línguas modernas não tomarem o texto como objeto de análise. Para ela existem três hipóteses:

A primeira, e, para mim, muito forte, é a passagem dos estudos em latim para os estudos nas diferentes línguas neolatinas... Enquanto em *De Institutione Oratória*, Quintiliano trabalhava com uma língua de tradição e de erudição, buscando nos grandes mestres que dela se serviam os exemplos para ensinar oratória a seus discípulos, nas novas gramáticas que vão surgindo após o declínio do uso do latim como língua de cultura, o trabalho é outro: é preciso estabelecer as novas línguas, fixar suas regras fonéticas, morfológicas e sintáticas... Os gramáticos formulavam regras que pudessem dar conta do bom uso da língua. Aquele que as dominasse, teria a sua disposição a arte de falar bem, mas sem entrar na Oratória ou na Retórica. Diria que, com o desaparecimento da Retórica e da Oratória, inicia-se o apagamento do texto no interior da gramática... (INDURSKY, 2006, p. 37-38).

A segunda hipótese que a autora aborda encerra-se no momento em que Saussure, em 1916, institui a lingüística como ciência e divide a Linguagem em Língua e Fala. Saussure dedica-se em investigar o que faz de uma língua uma *língua* e torna-a seu objeto de estudo. Segundo ele a língua “deve ser tomada em sua totalidade, deve ser vista como um todo sistêmico e homogêneo, em que cada elemento constituinte se relaciona com todos os demais constituintes, de tal forma que cada signo é o que o outro não é” (Saussure, 1974 apud Indursky, 2006, p.39).

Saussure considera a língua como um sistema de signos e trilha caminhos para novas gerações de linguistas, criando conceitos como o de sintagma e o de eixo sintagmático. A partir daí, muitos estudiosos basearam-se nos conceitos elaborados por Saussure e ampliaram um pouco mais o seu observatório, como aconteceu com os estruturalistas, primeiramente, quando estabeleceram a passagem de signo para a frase e, logo depois, com Chomsky e demais linguistas que trabalhavam com seu modelo.

Com a passagem do signo para a frase, o campo contextual amplia-se para os elementos do entorno frasal. Logo, destaca Indursky (2006, p 39), Saussure e mais tarde os estruturalistas e os gerativistas captam a língua em diferentes níveis e para descrevê-la e/ou

interpretá-la trabalham nos níveis fonológico, morfológico e sintático da língua. Este foi o limite do objeto da lingüística: ele não podia expandir-se para além da frase, seu observatório natural, e esta, no entender da autora, é uma das causas de o texto, enquanto categoria teórica, não ter sido considerado, pois, nesse processo, ocorre uma exclusão do falante, e o texto remete necessariamente para a atividade de um sujeito.

Nos anos 50 e 60, esse quadro sofreu modificações. Havia linguistas como Jakobson e Chomsky que defendiam que o objeto da linguística era a frase e linguistas que lançavam vários questionamentos, por exemplo: “como pensar teoricamente o que está para além da frase... um texto é uma simples soma de frases?” (Indursky, 2006, p. 43). Tais eram as questões da época que a linguística não dava conta de responder. Os estudiosos diante desses questionamentos dirigidos ao texto e baseados em reflexões perceberam que existiam pensamentos contrários, um que se direcionava para uma sintaxe de texto e outro que evidenciava o contexto situacional, o sujeito falante, isso, possibilitou o surgimento de dois novos objetos de estudo: o texto e o discurso.

Indursky (2006, p.44) observa a presença de quatro focos na investigação de tais objetos: os provenientes da linguística textual, a teoria da enunciação, a semiótica e a análise do discurso.

Com a linguística textual, passou-se a entender o texto como uma unidade de significação, isto é, o seu sentido estava para além das relações existentes entre as frases. Isso direcionou as investigações para um novo objeto de estudo, o enunciado, o qual acabou abrangendo o contexto situacional e o sujeito falante.

A teoria da enunciação associa o contexto linguístico ao contexto situacional, sem fixar-se nas relações formais, mas estabelecendo uma união entre interior e exterior. Já a Semiótica aborda o texto para estudar o percurso gerativo do sentido, focalizando a semântica, a arquitetura de seu sentido, fazendo referência e trabalhando com a noção de sujeito, além de trazer presente aspectos da teoria da enunciação, como, por exemplo, a noção de contexto situacional. Por fim, a teoria da análise do discurso concebe o texto como uma unidade de análise, impelida pelas condições de sua produção, considerando o contexto sócio-histórico como constitutivo do texto.

Koch (2005, p. 25) acresce sobre essas reflexões que, tratando-se de orientações de origem pragmática, o texto passou a ser observado:

“a) pelas teorias acionais, como uma seqüência de atos da fala;

- b) pelas vertentes cognitivas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e
- c) pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global.”

A partir da combinação dessas teorias, onde o texto está enleado, a autora defende a idéia de que o texto pode ser compreendido como consequência da atividade verbal produzida por sujeitos socialmente atuantes, em momentos concretos de interação de acordo com práticas socioculturais, e como atividade abrange processos, ações e estratégias que se encontram na mente humana. Essa concepção de texto constitui-se referência deste trabalho à qual se vincula de modo coerente a concepção interacionista sociodiscursiva, confirma-se tal proposição nas reflexões conjugadas por Bronckart.

Para Bronckart (2007, p.71), texto configura-se como qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita, isto é, designa “toda unidade de produção de linguagem” que conduz uma mensagem linguisticamente estruturada que busca edificar um efeito de coerência sobre o receptor.

Conforme Bronckart (2007, p. 69), toda língua natural integra-se em um sistema constituído de regras fonológicas, lexicais e sintáticas que favorecem a compreensão no centro de uma comunidade verbal e, em que pese a perspectiva sincrônica, só pode ser compreendida a partir das efetivas e variadas construções verbais, cujas múltiplas formas de realização empírica são denominadas pelo autor de textos.

Não obstante, toda língua natural, mesmo estando enleada em determinadas normas de um sistema, só pode ser definida e compreendida através de um método de “abstração-generalização”, com base nos aspectos observáveis nos textos usados em um grupo. Desta forma, diante de um duplo estatuto das línguas naturais, a filosofia e as ciências da linguagem constituíram-se em dois caminhos diferentes.

O primeiro denomina-se “estudo do sistema da língua”, o qual desenvolve um processo metodológico que pode caracterizar-se como “interno”, este é verdadeiro e de certa maneira eficiente, pois determinadas unidades, categorias e normas de uma língua podem ser compreendidas livremente de seu contexto de uso, sendo assim, tomadas como elementos do sistema. Todavia, esse processo apresenta-se limitado, porque só pode descrever as características formadoras das frases e de seus componentes, existe uma determinada

quantidade de unidades que fogem em parte às restrições do sistema e que só podem ser inteiramente investigadas levando-se em conta elementos do contexto e do cotexto¹⁴.

O segundo designa-se “o estudo da estrutura e do funcionamento das diferentes espécies de textos em uso”. Esse centra-se, conforme Bronckart (2007, p. 71), na análise das elaborações verbais empíricas e no estudo da organização/funcionamento dos textos, tomando como ponto de partida uma abordagem metodológica contextual, observando as relações de interdependência entre os aspectos de construção e dos discursos e, certas vezes, o efeito que os discursos causam sobre seus interlocutores.

1.2.1 Em busca de um sentido: a tessitura do texto

Koch (2005, p. 30) em seus estudos questiona-se sobre as propriedades definidoras do texto. Então, destaca que para um texto ser entendido como tal necessita de um sentido, e, que este será estabelecido a partir do momento em que os indivíduos se envolvem em uma atividade comunicativa global. Esta atividade será favorecida pela manifestação linguística e pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional.

A autora compara o texto a um *iceberg*. Salienta que, para atingir a profundidade do implícito e dele colher um sentido, torna-se essencial ativar a busca dos vários elementos de conhecimento e de processos e estratégias cognitivas e interacionais¹⁵. Comprova, a partir do exemplo, que o sentido não se encontra no texto, mas se constrói a partir dele, no desenvolvimento de uma interação. Portanto, Koch (2005, p. 30) julga que:

Uma vez construído **um** – e não **o** – sentido, adequado ao contexto, às imagens recíprocas dos parceiros da comunicação, ao tipo de atividade em curso, a manifestação verbal será considerada coerente pelos interactantes (cf. Koch & Travaglia, 1989). E é a coerência assim estabelecida que, em sua situação concreta

¹⁴ Segundo Bronckart (2007, p.70) “na maioria das terminologias contemporâneas, o termo *contexto* designa o ambiente extra-verbal (externo) do discurso; e o termo *cotexto*, o ambiente lingüístico (interno) de uma unidade qualquer...”

¹⁵ Koch (o texto e a construção dos sentidos, a inter-ação pela linguagem, a coesão textual, a coerência textual, argumentação e linguagem) aborda entre as estratégias cognitivas e interacionais implicadas no reconhecimento do texto como um texto os mecanismos de coerência e coesão aos quais faremos referencia em nosso trabalho no momento da análise dos textos produzidos pelas crianças, sujeitos de nossa pesquisa.

de atividade verbal – ou, se assim quisermos, em um ‘jogo de linguagem’ – vai levar os parceiros da comunicação a identificar um texto como texto.

Dentre as estratégias interacionais à disposição dos parceiros da comunicação, é importante destacar algumas. De início, segundo Koch (2005, p. 28), a construção do sentido de um texto dependerá da maneira com que a informação semântica for empregada, sendo que esta se divide em dois grandes blocos: o dado e o novo. A informação dada diz respeito ao conhecimento que os interlocutores já possuem e coloca-se como base para a construção da informação nova.

Segundo a autora, a retomada de informação já dada no texto ocorre através de remissão ou referência textual, estruturando-se destarte no texto as “cadeias coesivas”, que possuem papel essencial na organização textual, favorecendo para a produção do sentido almejado pelo produtor do texto. A remissão acontece, geralmente, não a referentes textualmente citados, mas a “conteúdos de consciência”, ou seja, a referentes guardados na memória dos interlocutores, que através de dicas encontradas na superfície textual, são (re)ativados, por meio da inferenciação – processo denominado pela autora de “anáfora semântica ou anáfora profunda”.

Tal atividade firma-se por estratégias cognitivas que proporcionam a base para o novo, em outras palavras, para a construção dos sentidos que o texto envolve. Com este processo ocorre o que Koch (2005, p. 28) chama de progresso textual, o estabelecimento de sentido entre: “a. segmentos textuais de extensões variadas; b. segmentos textuais e conhecimentos prévios; c. segmentos textuais e conhecimento e/ou práticas socioculturalmente partilhados.”

As relações entre esses segmentos encerram-se em vários aspectos como, por exemplo: no interior do enunciado através do tema e rema – a temática é estabelecida, enquanto a remática elabora, geralmente, a informação nova; entre sentenças de um mesmo período ou entre sentenças no interior de um parágrafo – conectores interfrásticos, responsáveis por estabelecer relações de tipo lógico-semântico, discursivas ou argumentativas; entre parágrafos, seqüências ou excertos do texto – a partir dos articuladores textuais ou justaposição.

Outro elemento importante diz respeito às estratégias de coesão. Koch (2005, p.45) conceitua a coesão como algo que se refere à forma como os elementos linguísticos existentes na superfície textual se encontram interligados entre si, através de recursos também linguísticos, produzindo seqüências que conduzem sentidos.

Para a autora a coesão configura-se em duas modalidades: a remissão e a sequenciação. A coesão por remissão desenvolve a função de re(ativação) dos referentes e se dá por meio da referenciação anafórica ou catafórica, resumindo-se, nesse sentido, em cadeias coesivas. Essas se responsabilizam em um texto pela retomada de antecedentes principais ou temáticos. Podem ser aplicadas por meio de elementos gramaticais como: pronomes, advérbios, numerais e artigos; ou através de recursos de ordem lexical como: sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, descrições definidas; ou, ainda, devido à reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele; e, por fim, via elipse. Por exemplo: “A jovem acordou sobressaltada. *Ela* não conseguia lembrar-se do que havia acontecido e como fora parar ali.” (Koch, 2005, p. 46)

Geralmente, ainda, usa-se a inferenciação como recurso de (re)ativação de referentes, pois, a partir de pistas expressas nos textos, pode-se inferir, por exemplo, o todo através de uma ou de algumas partes, o gênero ou espécie através de um indivíduo, como pode se visualizar a seguir: “Chamaram-me a atenção os lábios vermelhos, os olhos profundamente azuis, as sobrancelhas bem desenhadas, o nariz fino, tez morena. Nunca iria esquecer aquele *rosto*.” (Koch, 2005, p. 47)

A coesão sequencial diz respeito à progressão textual com a devida continuidade dos sentidos. Esta pode acontecer de maneira direta, sem retomadas; ou podem suceder no desenvolvimento textual recorrências das mais variadas ordens: de expressões, de estrutura, de conteúdo semântico, de aspectos fonológicos ou prosódicos e de tempos verbais.

A coerência para a autora torna-se resultante de uma elaboração realizada pelos interlocutores, num momento de interação dada, pela ação conjunta de vários fatores de fins cognitivos, situacional, sociocultural e interacional. E “se estabelece em diversos níveis: sintático, temático, estilísticos, ilocucional, concorrendo todos eles para a construção da coerência global.” (Koch, 2005, p.53). Nesse sentido, a coerência refere-se à maneira como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, no pensamento dos interlocutores, uma configuração dotada de sentido.

Por fim, Koch (2005, p. 57-58) deixa claro que, embora a coesão e coerência contemplem elementos distintos, acontece, muitas vezes, uma imbricação entre eles por causa do processamento textual. Sabe-se que a existência de elementos coesivos em um texto não é condição necessária da coerência. Exemplo disso são os textos poéticos modernos, quer em prosa ou em verso, que dispensam totalmente os recursos coesivos. Já em outros gêneros textuais como jornalísticos, jurídicos, científicos,... a coesão torna-se fundamental, pois permite uma interpretação mais judiciosa das palavras.

Portanto, nos textos que a coesão está presente – já que ela não é condição nem necessária, nem suficiente da coerência – pode-se afirmar que ambas passam a constituir as duas faces de uma mesma moeda, ou então, para usar de uma outra metáfora, o verso e o reverso desse complexo fenômeno que é o texto. (KOCH, 2005, p.58)

Como destaca Koch (2001), esse sentido é a propriedade definidora de um texto e para que ele se estabeleça não só a combinação dos elementos coesivos são necessários, isto é, dos elementos lógicos existentes na superfície textual, responsáveis pela produção de sequências que conduz a um sentido, mas, também, deve-se considerar o processo de interlocução, os conhecimentos envolvidos no texto, a situação de comunicação, a temática em questão, etc. Bronckart (2007, p.91) refere-se a essas questões, quando trata do contexto de produção de um texto, definindo a “situação de ação de linguagem” como propriedades dos mundos formais (“físico, social e subjetivo”) que podem influir na produção de texto. Além disso, considera a existência de uma “situação de ação interiorizada” que contribui verdadeiramente para a produção de um texto empírico, mas inacessível ao pesquisador.

Segundo o autor, para elaborar um texto, o indivíduo precisa mobilizar algumas de suas representações referentes aos mundos, realizando tal mobilização em duas direções diferentes. Em uma, representações que envolvem os três mundos são solicitadas como contexto da elaboração textual e essas apreensões vão proporcionar um domínio “pragmático ou ilocucional” envolvendo certos aspectos da estruturação textual. Na outra direção, representações envolvendo os três mundos são solicitadas como conteúdo temático ou “referente” e influenciarão os elementos “locucionais ou declarativos” da estruturação textual.

Para o autor, portanto, o “contexto de produção” pode ser denominado como o “conjunto dos parâmetros” que podem influenciar a maneira como um texto é estruturado. Esses fatores agrupam-se em dois blocos: o primeiro diz respeito ao “mundo físico” e o “segundo ao mundo social e ao subjetivo” (Bronckart, 2007, p. 93).

No primeiro bloco, segundo ele, todo texto é resultado de um comportamento verbal materializado, produzido por um indivíduo inserido num determinado espaço e tempo. Esse “contexto físico” define-se a partir de quatro parâmetros: o “lugar de produção” (lugar físico) ; o “momento de produção” (extensão do tempo); o “emissor” (pessoa que produz o texto – tanto na modalidade oral ou escrita); o “receptor” (pessoa que percebe concretamente o texto).

Bronckart (2007, p.93-94) ressalta que, quando a elaboração textual é oral, o espaço-tempo é normalmente o mesmo do receptor e do emissor, podendo o receptor, nesse caso, ser

denominado de “co-produtor ou de interlocutor”. Quando a produção textual é escrita, o emissor geralmente não se encontra inserido no espaço-tempo do receptor. Em certas situações, esse receptor distante pode dialogar com o emissor (respondendo a cartas, *e-mails*, por exemplo), transformando-se em interlocutor; em outras situações, as possibilidades de prever respostas se tornam mais difíceis.

No segundo bloco, a elaboração de todo texto centra-se no universo de uma forma de “interação comunicativa” que envolve o mundo social (“normas, valores, regras, etc.”) e o mundo subjetivo (“imagens que o agente dá de si ao agir”). Esse aspecto sociosubjetivo também pode ser dividido em quatro parâmetros: o “lugar social” (em que forma de interação ocorreu a produção do texto – escola, família, mídia, etc.); a “posição social do emissor” (papéis de professor, de pai, de cliente, etc. que lhe dá seu estatuto de “enunciador”); a “posição social do receptor” (aluno, criança, subordinado, etc. que lhe dá seu estatuto de “destinatário”); o “objetivo” (do ponto de vista do emissor, qual é o efeito que o texto pode produzir no receptor?)

Esses parâmetros, mesmo podendo ser conceituados antecipadamente, somente influenciam o texto a partir das representações pessoais do emissor. Essas representações sobre os parâmetros do contexto físico amparam-se em duas capacidades cognitivas: a identidade da pessoa (e sua distinção dos “outros”) e as coordenadas do espaço-tempo. Essas capacidades são construídas desde primeira infância. Já apropriação das representações sobre os parâmetros do contexto sociosubjetivo ocorre lentamente, conforme as experiências da vida social, e podem ser alteradas continuamente. Um exemplo lançado por Bronckart (2007, p. 97) ilustra a dificuldade que todo indivíduo pode encontrar na representação dos parâmetros da interação social em que está situado e mostra também a dificuldade que o investigador pode encontrar para identificar tais representações: “quando um interlocutor é, ao mesmo tempo, amigo e supervisor hierárquico, podemos dirigir-nos a ele como amigo, acreditando que a interação é informal, enquanto ele desempenha o papel de supervisor e situa-se em uma interação profissional.”

Para além do contexto de produção e seus parâmetros, Bronckart (2007, p.97) considera o “conteúdo temático (ou referente)” de um texto, isto é, o conjunto das informações que nele são diretamente exibidas, outro elemento que influencia a produção do texto. Esse conjunto de informações expressa “conhecimentos” que se modificam a partir da vivência e do nível de desenvolvimento do indivíduo e que se encontram guardados e organizados em sua mente, previamente, antes do desenvolvimento da ação de linguagem. Tal

organização se estabelece por diferentes maneiras designadas como “macroestrutura semântica”.

No momento em que uma ação de linguagem se desenvolve e um texto é elaborado, essas apreensões são rendidas a uma reestruturação, que apresenta dois aspectos centrais. O primeiro salienta que, enquanto os conhecimentos prévios são simultâneos e parecem organizar-se de forma lógica e hierárquica, sua movimentação em um texto cobra que sejam organizados no “sucessivo”, o que incomoda, sua estruturação lógica anterior. Em função dessa linearidade, os “planos de texto e as seqüências que organizam o conteúdo temático nunca podem constituir-se como cópias idênticas das macroestruturas semânticas” (Bronckart, 2007, p. 98). O segundo aspecto comenta que tais conhecimentos como são semiotizados estruturam-se em mundo “outros”, ou em “mundos discursivos”, em que as coordenadas são diferentes das coordenadas do “mundo ordinário”, no qual acontece a ação do indivíduo.

Reportando-nos ao conceito de “ação de linguagem”, podemos constatar que ele agrupa e integra os parâmetros do contexto de elaboração e do conteúdo temático, no momento em que um indivíduo estabelece uma intervenção verbal. Isto é, uma ação de linguagem consiste em conhecer os “valores” exatos que são imputados pelo indivíduo produtor a cada um dos parâmetros do contexto e às unidades do conteúdo temático desenvolvido.

Conforme Bronckart (2007, p. 99), uma ação de linguagem pode ser conceituada, sem estabelecer nenhuma referência às características lingüísticas do texto que irá materializá-la ou semiotizá-la.

1.2.2 A classificação dos textos: procedência e terminologia

Marcuschi (2005, p.19) aborda a questão dos gêneros textuais como práticas sócio-históricas. Para ele, os gêneros advêm de atividades coletivas, são fatos históricos, completamente ligados à vida cultural e social. Reportando-se ao passado, constata que os gêneros constituíam um conjunto um tanto restrito de possibilidades, pois sua produção, feita por povos de cultura essencialmente oral, limitavam-se a essa modalidade da linguagem. Mais tarde, por volta do século VII A. C., com a invenção da escrita alfabética, eles foram se multiplicando e ganhando características próprias da escrita. Por meados do século XV, com a chegada da industrialização e o aparecimento da cultura impressa, os gêneros tomam novos

rumos e ampliam-se numerosamente. Atualmente as inovações tecnológicas, o telefone, celular, o gravador, MP5, o rádio, a TV, o computador, a internet, são responsáveis pelo constante surgimento de novos gêneros e de novas formas de comunicação, tanto orais quanto escritos. Isso porque, conforme Marcuschi (2005, p.20),

os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais (...). Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

As diferenças entre os gêneros textuais dependem de seus aspectos formais, mas também das funções que desempenham, do suporte ou do ambiente em que estão inseridos, entre outros fatores. Para Bronckart (2007, p. 73), esse problema está na base dos estudos dos gêneros de textos. Segundo ele, a ocorrência de uma espécie de texto pode estar ligada ao aparecimento de novas motivações sociais, de novas circunstâncias de comunicação ou ao surgimento de novos suportes de comunicação. A variedade textual resultante disso deu origem à noção de gênero textual ou gênero do discurso. Segundo ele, atualmente e em especial a partir de Mikhail Bakhtin,

essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de *gênero* e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero. (BRONCKART, 2007, p. 73)

A multiplicidade de gêneros, o seu caráter histórico e a variedade de critérios usados para classificá-los, dificulta a sua delimitação e nomeação, ou seja, o estabelecimento de fronteiras claras entre os gêneros.

A teoria interacionista sócio-discursiva, frente a tal contexto, toma as seguintes decisões teóricas e terminológicas.

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gêneros de texto** em vez de *gênero de discurso*. (BRONCKART, 2007, p. 73)

Com relação a esse assunto, torna-se essencial cuidar para não confundir texto e discurso, tratando-os como categorias equivalentes. De acordo com Marcuschi (2005, p.24), “texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim os discursos se realizam nos textos”.

Os discursos movimentam-se em esferas de *domínio discursivo*. Esses domínios proporcionam o aparecimento de discursos muito específicos como: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc. As atividades referentes a esses discursos não abarcam um gênero em específico, mas dão origem a diversos deles.

Em função de sua ligação com os atos humanos, os gêneros são infinitos, mas os segmentos que entram em sua constituição são finitos, podendo ser identificados por suas características lingüísticas próprias. Como já tratado anteriormente, em todos os gêneros, estão presentes algumas tipologias textuais, sendo que um texto, em geral, pode ser tipologicamente variado. Uma carta pessoal abarca mais de um tipo textual, ou seja, pode apresentar a tipologia descritiva, injuntiva, expositiva, narrativa e argumentativa. O quadro abaixo, exemplifica o exposto.

Seqüência Tipológica	Gênero Textual: Carta Pessoal
Descritiva	Rio, 11/08/1991
Injuntiva	Amiga A. P. Oi!
Descritiva	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escrevendo na escrivania, com um Micro System ligado na minha frente (bem alto, por sinal).
...	...
Narrativa	Ontem mesmo (sexta-feira) eu fui e cheguei quase quatro horas da madrugada.
...	...

Fonte: Marcuschi, 2005, p.24

Dessa forma, reforça Marcuschi (2005, p. 27), quando se intitula um determinado texto como “narrativo”, “descritivo”, ou “argumentativo” não se está designando o gênero, e sim, a preponderância de um tipo de seqüência de base. Então, aí se encontra o segredo da coesão textual; em outras palavras, a coesão textual se dá pela habilidade de estabelecer e ou realizar uma “‘costura’ ou tessitura das seqüências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infra-estrutural do texto.”

Portanto, quando se nomeia um gênero textual, não se está fazendo referência específica a uma forma lingüística, mas sim a uma maneira de realizar linguisticamente objetivos exclusivos em situações sociais particulares.

Para tratar desse assunto, Bronckart (2007, p. 218) convida Adam, o qual propôs uma teoria da organização dos textos baseada no conceito de “seqüência”. Para esse estudioso,

as seqüências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam “macroposições”, que combinam diversas “proposições”, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de seqüências. [...] e constituem, inicialmente, **protótipos**, no sentido cognitivista do termo (cf. Rosch, 1973, 1978): são modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos disporiam, definíveis, as mesmo tempo, pela natureza das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macrocomposições em uma estrutura autônoma.

Nos textos empíricos, tais protótipos materializam-se em “tipos lingüísticos” diversificados, podendo ocorrer todas as macroproposições que caracterizam o protótipo, ou somente algumas delas; também, salienta Bronckart (2007, p.219), podem existir diversas maneiras de “encaixamento” das macroproposições (noções que ele substitui por frase) desde que a organização hierárquica do conjunto da seqüência seja mantida.

Segundo Bronckart (2007, p.219), Adam delimita em cinco os tipos básicos de seqüências, que são: “narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal”. Essas distintas seqüências podem ser combinadas em um texto, em diversas formas (“encaixamento hierárquico, mesclas, etc.”), e é dessa multiplicidade de seqüências e da variedade de suas modalidades de articulação que advém a heterogeneidade composicional de uma grande parcela de textos.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 75) afirmam que os gêneros, assim concebidos, vão além da heterogeneidade das atividades de linguagem e fazem surgir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos referentes ao gênero que lhe

estabelecem uma estabilidade de fato, claro que passíveis de evoluções. Considerando as questões de uso e de aprendizagem, o gênero pode, então, ser concebido como um “megainstrumento” que proporciona um apoio para a aprendizagem, nos momentos de comunicação, e uma referência para os aprendizes. Na escola, dizem os autores, o gênero se restringe apenas a um instrumento de comunicação, mas, ao mesmo tempo, classificado como objeto de ensino-aprendizagem.

2. A ARGUMENTAÇÃO

Escrever bons textos argumentativos e dissertativos é tanto uma questão de explorar certos recursos da língua como estar atento ao fato de que a linguagem significa; ela atribui sentido às coisas, carrega valores e idéias, formula preceitos e preconceitos. Sendo composta por sons, a linguagem verbal é sobretudo o acúmulo de vozes. Isto é, as palavras podem formar os discursos que oprimem, mas também os que libertam.
(Adilson Citelli, 1994, p. 78)

Dando continuidade à reconstrução da abordagem teórica e dos conceitos que orientam este trabalho iniciada no capítulo anterior, neste capítulo pretende-se traçar algumas linhas gerais sobre a argumentação, dando ênfase a alguns elementos históricos que marcaram o seu estudo e à sua importância face ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos sujeitos. Além disso, serão revisitadas as principais estratégias argumentativas de que podem se valer o usuário da língua e as características gerais do Interacionismo Sociodiscursivo, principalmente aquelas relacionadas a abordagens sobre a construção da sequência argumentativa, foco de análise deste trabalho.

2.1 Histórico da composição argumentativa

As abordagens modernas sobre a argumentação, destacam Leal e Morais (2006, p.11), podem ser definidas a partir de três linhas de investigação: a Retórica, a Lógica e a Dialética.

Segundo Breton (1999), retomado por Leal e Morais (2006), a Retórica nasceu no século V a.C., na região do Mediterrâneo. Consistia na argumentação enquanto saber

sistemático. Já Perelman e Olbrechts-Tyteca [1958] (1999) (apud LEAL; MORAIS, 2006) sustentam a idéia de que existiam estudos sobre a argumentação no século XV a.C., na Sicília Grega, quando a “Retórica” era um instrumento de defesa em julgamentos judiciais. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p.5), ao formularem a *Nova retórica*, definem a argumentação como o “estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que são apresentadas para seu assentimento”.

Em Atenas, segundo registros, sofistas utilizavam-se da Retórica para capacitar jovens para a vida política. Conforme Breton (1999 apud LEAL; MORAIS, 2006), por muitos anos, aproximadamente dois mil e quinhentos anos, a Retórica esteve no centro de todo o ensino. Era uma disciplina particularmente textual, com um objetivo social básico: ensinar a falar em público de forma persuasiva. Logo, a noção de língua inserida entre os estudiosos da Retórica centrava-se nas necessidades advindas do dia-a-dia.

A linha da Lógica tinha como defensor Aristóteles (autor do livro *Retórica - séc. V a.C.*) e foi justamente com esse estudioso que se obteve um trabalho mais metódico com relação às reflexões argumentativas formais. Essa perspectiva, conforme Leal e Morais (2006, p.12), objetivava “analisar os princípios por meio dos quais as declarações e os argumentos pudessem ser construídos e avaliados como válidos ou inválidos, independentes do contexto, das crenças, das atitudes ou dos objetivos dos falantes e ouvintes.”

Os autores dizem que os estudos de Aristóteles sobre a lógica formal têm sido utilizados até hoje com o intuito de desenvolver o raciocínio lógico em crianças e adultos. Todavia, as investigações sobre a argumentação sofreram várias mudanças desde então. Os estudiosos dessa área buscaram contextualizar melhor a presença da argumentação no dia-a-dia, bem como reforçar a percepção de que essa é uma forma discursiva e, portanto, interligada às situações de produção.

A publicação de duas obras marcou a teoria contemporânea sobre a argumentação. A primeira foi de Toulmin (1958), com o livro “*The uses of Argument*”, e a segunda foi de Perelman e Olbrechts-Tyteca [1958] (1999), com a obra “*La nouvelle rhétorique: traité de L’argumentation*”. Toulmin, discorrem Leal e Morais (2006, p.13), proporcionou recursos para a realização de análises sobre a lógica do dia a dia, informal. Acreditava que a argumentação era uma “defesa de idéias não deduzidas necessariamente das premissas, pois as conclusões não são obrigatoriamente implicadas a elas.” Há, no entanto, um abismo lógico aberto que estimula os falantes/escritores a argumentar em favor da probabilidade de que o ponto de vista esteja correto.

Leal e Morais (2006, p.14) reportam-se também a Mazzotti e Oliveira (1999), os quais tomam a abordagem moderna da argumentação, ilustrando que nessa noção a necessidade de argumentar instala-se através da situação em que surgindo controvérsias sobre certos objetos, demonstrações formais não são suficientes para resolvê-las. Perelman e Olbrechts-Tyteca salientam a esse respeito que, em certas situações, os discursos argumentativos possuem formatos parecidos às demonstrações. Contudo, destacam que

quem os submete à análise logo percebe as diferenças entre essas argumentações e as demonstrações formais, pois apenas um esforço de redução ou de precisão, de natureza não formal, permite dar a tais argumentos uma aparência demonstrativa; é por essa razão que os qualificamos de quase-lógicos. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1999 apud LEAL; MORAIS, 2006, p.14)

Nesse sentido, Leal e Morais (2006) afirmam que Toulmin diferenciou a argumentação formal da informal, mostrando que, na perspectiva da lógica formal, as unidades de argumentação são basicamente as premissas e a conclusão, ao passo que, na lógica informal, as unidades se ampliam, porque a justificação enquadra-se como uma ação necessária. Para ele, há dois tipos de discurso argumentativo: a argumentação simples (composta de ponto de vista, dados e justificativa) e a argumentação complexa (que possui ainda a justificação da justificação, a modalização e a contra-argumentação).

Enfim, Perelman e Olbrechts-Tyteca e Toulmin propuseram um discurso argumentativo, o qual consistiria em convencer o auditório e, para isso, o orador deveria obter uma imagem adequada desse. Fiorin (2009, p.48) compartilha dessa idéia e salienta que, em que pese o fato de que “argumentar é apresentar razões que justificam ou refutam um determinado ponto de vista”, uma forma de argumentar é deixar de lado a discussão das idéias e reportar-se aos sentimentos da audiência.

Perelman e Olbrechts-Tyteca, de acordo com Leal e Morais (2006, p.15), ampliam essa concepção e estabelecem uma diferenciação entre “auditório particular” e “auditório universal”. Eles acreditam que a partir do momento em que o orador se adapta ao modo de ver dos ouvintes, pode tomar como bases teses estranhas; logo, essa busca de adesão a um auditório particular poderia trazer problemas. Então, sugerem a existência de um “auditório universal”, o qual seria composto por toda humanidade e o orador, frente a tal contexto, objetivaria convencer a respeito “do caráter coercivo das razões fornecidas, de sua evidência,

de sua validade intemporal e absoluta, independente das contingências locais ou históricas” (LEAL; MORAIS, 2006, p.15).

As reflexões postas pelos autores sobre o papel da audiência na construção da argumentação mostram a ênfase dada a esse elemento do contexto de produção. É, no entanto, na idéia de que existe um auditório universal que recai o maior perigo de se “neutralizar” o fenômeno da interação e, conseqüentemente, do processo de argumentação. É fundamental reconhecer que, apesar da tentativa de construção de argumentos que possam causar efeitos em platéias heterogêneas, há, na construção do discurso, influências do contexto de produção desse discurso e que, no dia-a-dia, são mais freqüentes as situações em que nos dirigimos a auditórios particulares. (LEAL E MORAIS, 2006, p.16).

Tal princípio faz surgir a preocupação por entender mais especificamente a elaboração argumentativa nos seus diferentes contextos, o que reporta mais diretamente ao estudo da linguagem e da produção do discurso. Logo, sendo a contextualização ponto central para a eficiência argumentativa, as abordagens mais dialéticas da argumentação aproximaram-se das abordagens pragmáticas da linguagem.

Conforme Leal e Morais (2006, 16 -17), alguns estudiosos como Van Eemeren, Grootendorst, Jackson e Jacobs destacam que “a abordagem dialética da argumentação tende a ser acompanhada por um interesse nos argumentos reais como aparecem no ir e vir das controvérsias reais”. Dessa forma, tais estudos sobre discurso assinalam as características das situações de interação entre as condições de produção de um texto. Os autores citados por Leal e Morais entendem, portanto, que a emergência do discurso argumentativo é sinalizada pela necessidade de tomada de posição e de justificação dessa posição.

Outra abordagem linguística referente à teoria da argumentação de grande repercussão, conforme Ribeiro (2009, p. 29), é a da semântica argumentativa, cujo principal representante é Oswald Ducrot. Para este teórico da enunciação, a argumentação é um ato linguístico essencial, um elemento estruturante do discurso. A semântica argumentativa instaura uma pragmática integrada à descrição linguística, em que o semântico, o sintático e o pragmático se interligam.

Azevedo (2000, p.25) salienta que, na teoria da argumentação da língua, Ducrot e Anscombe defendem a perspectiva de uma argumentação inerente à língua. Para melhor esclarecer essa afirmação, Azevedo (2000) retoma os dois pressupostos básicos lançados por Ducrot no momento em que estuda as “escalas argumentativas”. O primeiro pressuposto instaurado, segundo Azevedo (2000, p.27), “é o de que muitos atos de enunciação têm uma

função argumentativa, que objetivam levar o destinatário a uma certa conclusão, ou dela desviá-lo”. A segunda pressuposição é o de que essa função tem marcas na própria estrutura do enunciado, Guimarães (1987, p. 178) complementa isso dizendo que

[...] o valor argumentativo de uma frase não é somente uma consequência das informações por ela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário em tal ou qual direção.

Azevedo (2000) ressalta que esses pressupostos reafirmam a tese de Ducrot de que a língua é fundamentalmente um conjunto de convenções que permitem a interação das pessoas, graças às quais elas podem jogar e mutuamente impor em papéis no jogo da fala.

Logo, para Ducrot e Anscombe, a “argumentação seria o ato ilocutório que faz com que um locutor **L** use um enunciado e como argumento capaz de levar seus interpretantes a uma determinada conclusão **r** ou **não-r**.” Para Ducrot (1989, p.18), “a argumentação pode estar diretamente determinada pela frase, e não simplesmente pelo fato que o enunciado da frase veicula. Neste caso, dir-se-á que a argumentação está ‘na língua’, ‘nas frases’, que as próprias frases são argumentativas”.

Conforme Ribeiro (2009), a ideia básica defendida por Ducrot é a de que a argumentatividade está inserida na própria língua, desempenhando um papel central na linguagem, tornando-se parte intrínseca dela. Nesse sentido, os elementos da língua responsáveis pela orientação argumentativa, os “operadores argumentativos”, ganham destaque em sua teoria, porque são eles que indicam a força argumentativa dos enunciados.

Souza (2001), baseada nas orientações da Teoria da Argumentação, destaca que os operadores são recursos lingüísticos cujo objetivo central é assinalar as relações de caráter proposicional (contraste, explicação, causabilidade, conclusão, etc.) instauradas no texto.

Nesse grupo, pode-se destacar os itens lexicais como: ‘só’; ‘apenas’; ‘nem’; ‘até’; ‘quase’; ‘desde... até’; ‘até mesmo’; ‘mesmo’; ‘lá’; ‘aqui’; ‘sim’; ‘não’; ‘já’; ‘também’.

Koch (2008), na obra “Argumentação e Linguagem”, apresenta um amplo estudo sobre a argumentação e estabelece uma classificação para os operadores argumentativos, subdividindo-os em operadores conclusivos - e, também, ainda etc. -, operadores comparativos - mais que, menos que, tão, assim como, etc. -, operadores de refutação - mas,

contudo, porém, no entanto, apesar de, etc. - e operadores de coordenação - porque, por isso, etc. Essa autora, tomando os estudos de Guimarães e Geraldí, concebe que

[...] a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade. É ela a responsável pelos encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados ou parágrafos, de modo a transformá-los em texto: a progressão do discurso se faz, exatamente, através das articulações da argumentação [...] a **argumentação**, ao articular entre si os enunciados, por meio dos operadores argumentativos, estruturando, assim, o discurso enquanto texto, apresenta-se como principal fator, não só de **coerência**, mas também de **progressão**, condições básicas da existência de todo e qualquer discurso. (KOCH, 2008, p.157).

Para Santa-Clara e Spinillo (2006), argumentar envolve a capacidade de dialogar, de pensar, de analisar, de escolher e, em última análise, envolve o comprometimento do sujeito com os seus próprios argumentos. O intuito central de qualquer discurso argumentativo é gerar a adesão de uma dada audiência. Nesse sentido, afirmam as autoras que o discurso é sempre elaborado em razão dessa audiência, porque, antes de estruturar sua argumentação, o indivíduo necessita elaborar uma representação adequada desse receptor, de forma que possa fazer uma previsão sobre a provável adesão aos argumentos que serão defendidos: “O fato é que, para argumentar, é necessário expor um conjunto de premissas (razões, provas, idéias) que justifiquem ou sustentem uma dada conclusão (ponto de vista ou tese).” (SANTA-CLARA; SPINILLO, 2006, p. 88).

Segundo as autoras, nos últimos anos no âmbito da pesquisa psicológica, a argumentação tem sido concebida como uma atividade discursiva de cunho social, intelectual e verbal que se materializa por meio da justificação e refutação de pontos de vista, visando ao convencimento. Levando em conta essa “natureza multifacetada”, Santa-Clara e Spinillo (2006) reportam-se a Leitão¹⁶, a qual discorre sobre cinco dimensões características da argumentação, a saber: verbal, dialógica, dialética, situada e epistêmica.

¹⁶ LEITÃO, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43, 332-360. Apud SANTA-CLARA, Ângela; SPINILLO, Alina Galvão. “Pontos de convergência entre o inferir e o argumentar”. In: *Psic.: Teor. e Pesq.* [on line] v.22 n.1 Brasília jan./abr. 2006 - Universidade Federal de Pernambuco – p.87-96.

A *dimensão verbal* se refere ao fato de que a argumentação se constitui no discurso, sendo, portanto, inerentemente verbal. A *dimensão dialógica* remete à sua constituição social e ao princípio das múltiplas vozes (heteroglossia), como caracterizado por Bakhtin (1995), a partir do qual se entende que a fala/ação humana pressupõe a expectativa de uma ação-resposta. É sempre em relação a um “outro”, presente ou não, determinado ou indeterminado. Um diálogo interno de posições. A existência de um tema controverso, ou passível de originar diferentes opiniões/pontos de vista, é a condição principal para que a argumentação se instale. Isto remete à sua *dimensão dialética*, ou seja, a consideração de existência de perspectivas contrárias (divergências reais ou pressupostas). A *dimensão situada* da argumentação se refere à sua sensibilidade ao contexto e às condições de produção. Por último, tem-se a *dimensão epistêmica* que remete ao potencial transformador da argumentação, através do confronto de posições opostas que possibilita a emergência do “novo”. (SANTA-CLARA; SPINILLO, 2006, p. 88-89).

Conforme estudo realizado por Rodrigues (2006), Leitão¹⁷ além de identificar as cinco dimensões citadas acima que caracterizam o discurso argumentativo, destaca ainda a *dimensão cognitiva*, que se refere à própria “formulação/construção” de conteúdos que ocorrem na esfera da situação argumentativa. Para melhor discorrer sobre esses dois elementos, argumentação e cognição, a autora aborda o posicionamento de Billig, autor que diz que a argumentação tem extrema importância no desenvolvimento e definição daquilo que os indivíduos pensam, estabelecendo, com essa perspectiva, uma dimensão argumentativa para o próprio pensamento. Salienta também que, para que uma simples conversa se transforme em argumentação, basta existir ideias contrárias, o que cria um ambiente facilitador para o início de um debate, marcado pela objeção de um indivíduo ao ponto de vista do outro e pela estruturação de justificativas, que, por sua vez, caracterizam, conforme este estudioso se refere, a “arte de raciocinar”. Reflexões como esta é que estimularam, segundo Rodrigues (2006, p.52), Leitão a

pensar na argumentação como um processo de raciocínio que não apenas nos conduz a construir conhecimento sobre um conteúdo quando discutimos e refletimos sobre os mesmos, mas que se encontram também ligado ao desenvolvimento de nossas próprias habilidades de pensamento.

A autora (2006) comenta que as reflexões de Leitão, transcritas na citação acima, explicam que, quando somos levados a justificar nossas posições ou a responder a um contra-argumento, não é mais o conteúdo o foco do nosso pensamento, mas o foco recai sobre o

¹⁷ LEITÃO, S. (2000). Argumentando e Aprendendo. Trabalho apresentado na 3ª Conferência em Pesquisa Sociocultural, Campinas, Brasil. Apud RODRIGUES, Sylvania Regina de Chiaro Ribeiro. Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento. Recife, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=35075347>. Acesso em: 03 agosto de 2009.

nosso pensamento sobre aquele conteúdo, o que direcionou Leitão a considerar outra dimensão para a argumentação: a “dimensão metacognitiva”.

No entanto, nesse contexto, conforme Santa-Clara e Spinillo (2006, p.89) a dimensão que tem sido particularmente mais explorada por Leitão (1999, 2000, 2001, no prelo) é a “epistêmica”, que define a argumentação como um dos recursos racionais mais importantes para a constituição do conhecimento. Interessada em investigar como se produz a novidade a partir da argumentação, isto é, o seu potencial como constitutiva do conhecimento, Leitão criou uma unidade triádica de análise constituída por: “*argumento* (que engloba um ponto de vista e uma justificativa), *contra-argumento* (a oposição a um ponto de vista) e *resposta* (que é o aspecto psicológico do conceito).” Para ela, reforçam Santa-Clara e Spinillo (2006), a contra-argumentação é o mecanismo fundamental do desenvolvimento, visto que a oposição a uma dada opinião tem a capacidade de desencadear processos de revisão de posições ou crenças, consentindo ao sujeito se mover rumo a novas perspectivas.

Para melhor esclarecer essa perspectiva, denominada por Leitão de “dimensão epistêmica”, onde a identificação da resposta é considerada um passo essencialmente crítico a uma análise que busca capturar o impacto do confronto de opiniões sobre o conhecimento do sujeito, será exposto um pequeno fragmento da discussão, alvo de análises e elaborações realizadas por estudiosos da área e publicada no Dossiê “Linguagens e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula”.

De acordo com Leitão (2007, p. 85), “a comparação entre a formulação inicial do argumento e a retomada deste, em resposta a contra-argumentos, é o recurso analítico que permite capturar eventuais mudanças nas posições inicialmente defendidas”. Para ela, sua presença captura o estatuto fundamentalmente dialógico da unidade de análise postulada. No exemplo transcrito, segundo Leitão (2007), a argumentação começa quando um aluno, Luís, retoma um ponto de vista anteriormente exposto por Vânia “(os portugueses “escolheram a mão-de-obra do negro porque se eles fossem escolher uma mão-de-obra (...) branca, vamos dizer assim, ele teriam, eles teriam (...) gastos”) e contra-argumenta:” (LEITÃO, 2007, p. 85).

1. Luís: Eu, eu, eu! [pedindo a palavra]
2. Profa: Luís [concedeu a palavra]
3. Luís: () ali falou que, porque os portugueses num/
4. Profa: Você concorda com o que ela disse [referindo-se à fala
5. imediatamente anterior de Vânia]?
6. Luís: Não, eu vou puxar pra antes [referindo-se a uma fala ainda mais
7. remota de Vânia]
8. Profa: Sim

9. Luís: Que ela [Vânia] perguntou porque os brancos também não (...) os
10. portugueses não traziam os brancos também pra trabalhar, pra ir pra
11. cana-de-açúcar. Porque os negros eles têm mais experiência que os
12. brancos, têm mais (...) cultura/
13. Profa: Têm mais cultura?
14. Luís: Não, cultura não//
15. Alunos: (...)
16. Luís: Têm mais experiência// (...) [vários alunos falam ao mesmo tempo]
17. Profa: Se os brancos viessem trabalhar na produção de açúcar, eles
18. iriam trabalhar de graça?
19. Luís: Não, iam ganhar “Money”
20. Profa: Tinham que receber o quê? A re...
21. Alunos e Profa: muneração
22. Luís: E os negros, e os negros eles, eles eram escravizados mesmo e os
23. brancos eles tinham que receber remuneração, por isso que eles
24. escravizavam os negros

Observando a fala do aluno e da professora, constata-se que o aluno Luís aparentemente retira o ponto de vista reapresentado na linha 16 “(os negros eles têm mais experiência)” e adere – pelo menos temporariamente – ao ponto de vista da professora. Nas palavras de Leitão (2007, p.87), “a experiência de ser desafiado aparece aí como experiência de desenvolvimento relevante, que oferece aos argumentadores o *momentum* para reverem suas posições e buscarem novos modos de entendimento de um fenômeno.” Então, a (re)afirmação de uma opinião após a refutação de um contra-argumento ou a adesão de partes daquele ao próprio argumento são tomadas pela autora como “*experiências construtivas no plano epistêmico* – em que ambas as situações, é uma ideia lançada a contestação e sujeita a exame que é agora reafirmada.” Leitão (2007, p.88)

Em suma, Leitão (2007, p.75) concebe a argumentação como uma atividade discursiva que se diferencia pela defesa de pontos de vistas e consideração de perspectivas opostas. Conforme a autora, a necessidade comunicativa de defender um ponto de vista e responder ao posicionamento contrário cria, no discurso, um processo de “*negociação*” no qual concepções sobre o mundo (ideias, pensamentos) são elaboradas, revisadas e transformadas.

Tais reflexões postulam que formas e processos psicológicos estritamente humanos de pensamento e construção dos saberes emergem no âmbito de “*relações dialógicas*”, que são fundamentalmente sociossemióticas - constituída pela linguagem e outros recursos semióticos culturalmente constituídos. A autora trabalha com os termos “diálogo” e “relações dialógicas”, e os emprega num sentido relacionado ao de uma interação direta entre dois ou mais seres.

Leitão (2007) salienta que as relações dialógicas caracterizam-se como um processo no qual múltiplas ideias avaliativas, diversas formas de significar se contradizem e se entrecruzam nas atividades comunicativas de uma maneira mutuamente responsiva que se parece com as réplicas do “diálogo” face a face. Para melhor esclarecer essa afirmação a autora cita Bakhtin:

Relações dialógicas são possíveis não só entre enunciados completos (relativamente completos); uma abordagem dialógica é possível em relação a qualquer parte significativa de um enunciado, mesmo em relação a uma só palavra, caso aquela palavra seja percebida não como uma palavra impessoal da língua, mas como um signo da posição semântica de um outro alguém, como o representante do enunciado de uma outra pessoa; isto é, se ouvirmos nela a voz de outro alguém. Assim, relações dialógicas podem permear o interior do enunciado. Mesmo o interior de uma só palavra, desde que nela duas vozes colidam dialogicamente (microdiálogo, a que nos referimos anteriormente). (BAKHTIN, 2005, p. 184 apud LEITÃO, 2007, p. 78)

Enfim, apreendendo a argumentação como uma “atividade discursiva”, enfoque adotado para este estudo, e comprovando a existência de determinados gêneros textuais que possuem elementos essencialmente argumentativos, torna-se fundamental estabelecer uma reflexão sobre os contextos em que esses gêneros nascem.

Leal e Morais (2006, p.21) dizem que o primeiro aspecto que precisa ser observado refere-se ao confronto entre pontos de vista apresentados em um texto argumentativo através das diferentes vozes. Portanto, quando se concebe a argumentação como uma atividade discursiva, o estudo deve se voltar às estratégias utilizadas no momento em que ocorre a articulação dessas diferentes vozes e a produção de respostas aos diferentes interlocutores. Logo, dando continuidade às reflexões sobre a argumentação, desenvolvidas neste capítulo, são apresentadas, a seguir, perspectivas relacionadas às estratégias argumentativas.

2.2 Estratégias argumentativas

Leal e Morais (2006, p. 21) salientam que, quando se pretende assumir a argumentação como uma atividade discursiva, deve-se tomar como tema de estudos as

estratégias que possibilitam lidar com essas diferentes vozes. Para falar sobre isso os autores reportam-se a Banks-Leite (1996) que elenca três passos para o desenvolvimento de estratégias argumentativas. O primeiro denomina-se sustentação (apresentação de dados que apóiam as afirmações); o segundo, construção e interpretação do referente (apresentação dos objetos e conceitos sobre os quais se reflete); e o terceiro, as operações de implicação do locutor (definição das posições do autor e do locutor sobre o objeto em discussão).

Referente a esse mesmo aspecto, Leal e Morais (2006, p.21) citam Blair e Jhonson (1987), os quais alegam que as premissas para a conclusão devem abordar três aspectos: “relevância, suficiência e aceitabilidade”. A primeira diz respeito à natureza entre o ponto de vista advogado e a justificativa explicitada. O questionamento que se pode fazer é: “o que se diz para argumentar a favor do ponto de vista é realmente importante para que se aceite a posição proposta?”. Nesse caso, pode-se entender que, no caso do texto escrito, se o produtor considerar que as relações entre o ponto de vista e as justificativas são óbvias para o receptor, não se torna necessário explicitar tais relações, mas, caso exista dúvida sobre se o receptor considerará que a justificativa é relevante para o propósito, o produtor poderá sentir necessidade de justificar a justificativa, explicitando as relações entre o ponto de vista e a justificativa.

A segunda, a suficiência, está diretamente relacionada com a relevância, isto é, condiz com a avaliação sobre a eficiência da justificativa, se ela é suficiente ou não para defender o ponto de vista. No que se refere à aceitabilidade, a indagação é: “Há evidências suficientes para aceitação da justificativa?” A mesma questão pode ser feita para as idéias contrárias. “Em suma, defendemos que são as representações sobre os interlocutores e sobre a situação de interação que ajudam a encontrar estratégias eficazes para os efeitos pretendidos com a atividade de argumentação.” (Leal e Morais, 2006, p.22).

Breton (1999) comenta que o passo inicial para convencer um interlocutor seria estabelecer, primeiramente, um pacto sobre as premissas que envolverão a construção da argumentação e, em seguida, estabelecer um vínculo entre essas premissas e o ponto de vista advogado.

Leal e Morais (2006, p.24) discutem que, entre os exemplares de texto, são enumerados aqueles em que, quando justificam uma opinião, os escritores reforçam a primeira justificativa apresentando a justificativa da justificativa. Dentro dessa idéia, a justificativa da justificativa pode assegurar a aceitabilidade da justificativa ou a importância dela para o ponto de vista. Dessa forma, como os autores já destacaram, pode-se considerar que, frente a um interlocutor, seja necessário expor as relações entre o ponto de vista e a certa

justificativa. Pode-se, contudo, perceber que essa necessidade tenha advindo do reconhecimento da hipótese da não-aceitação da justificativa elencada, o que poderia gerar um contra-argumento. Nessas situações, a presença do “outro” (interlocutor) indica com precisão a ocorrência de justificativa e de justificativa da justificativa.

Outro exemplo textual, abordado pelos autores, é um em que o próprio escritor (ou falante) adianta no texto as oposições que possam surgir ao ponto de vista advogado, elaborando a contra-argumentação. O contra-argumento, nesse contexto, pode ser entendido como

qualquer idéia mencionada no curso de uma argumentação, que direta ou indiretamente enfraqueça o ponto de vista defendido pelo proponente de um argumento. Observe-se que ao termo contra-argumento não se confere aqui o sentido estrito de elemento falseador de uma afirmação e, sim, um sentido amplo no qual se incluem quaisquer idéias que potencialmente reduzam a possibilidade de aceitação de um ponto de vista. Estes enunciados consistem tipicamente em idéias que poderiam dar sustentação a uma posição contrária à do proponente (demonstram que posições alternativas são defensáveis), dúvidas quanto à veracidade de idéias com as quais o proponente justifica sua posição (questionam a aceitabilidade das premissas de um argumento), ou dúvidas quanto a relevância de uma idéia em relação ao ponto de vista que esta supostamente justifica (Leitão, no prelo). (LEITÃO; ALMEIDA, 2000, p. 355).

Além disso, o escritor pode, ainda, elencar as restrições e refutá-las, recapitulando a sua opinião; ou ele pode transcrever implicitamente a idéia contrária e já lançar a contra-argumentação sobre essa. Em ambas as situações, a contra-argumentação é uma maneira de negociar em prol do que se advoga.

Conforme Leal e Morais (2006, p.24), ainda há outra estratégia de produção: não lançar de início o ponto de vista que se pretende advogar. O ponto de vista exposto pode ser diminuído através de restrições de diversas vozes presentes no texto, e o escritor, ao invés de contrariar essas restrições, reelabora a idéia defendida, levando o leitor à atividade de negociação.

Citelli (2000) também afirma que, no processo de argumentação, decide-se, certas vezes, por elencar argumentos visíveis e explicitar claramente o ponto de vista. Outras vezes, opta-se por articulações mais discretas para conduzir o público.

Diante disso, Citelli (2000) diferencia três tipos essenciais de raciocínio discursivo: “apodítico, dialético e retórico.” No primeiro, a argumentação é organizada com um grau de fechamento tão consistente que não permite ao receptor estabelecer qualquer tipo de dúvida

quanto à veracidade do emissor, não aceitando, então, negociações. O segundo, o raciocínio dialético, tem como característica básica a apresentação de uma conclusão. Portanto, a maneira de elaborar as hipóteses acaba indicando a conclusão mais aceitável. Por fim, o raciocínio retórico assimila-se ao dialético, ou seja, apresenta uma conclusão, porém, a natureza dos argumentos é emotiva.

Com essas reflexões, Leal e Morais (2006) defendem que o redator é o responsável pelas decisões que envolvem a estrutura do texto, devido à razão de como a situação é representada e da habilidade ou não com que ele antecipa a necessidade de explicitação. Se ele achar por bem apresentar uma argumentação com argumentos e contra-argumentos, ele o fará, ou seja, tem a liberdade de optar pela estruturação de seu texto.

Vale destacar sobre isso que muitas características da situação de interação certamente influenciam as decisões tomadas pelo redator. Como por exemplo:

as representações do redator a respeito das opiniões dos possíveis leitores; as representações sobre as expectativas dos leitores com relação às suas próprias posições; a complexidade do tema; os conhecimentos prévios sobre ele; os conhecimentos sobre o gênero textual a ser construído (e, conseqüentemente, as representações sobre as expectativas dos leitores sobre a organização textual); dentre outros fatores. (LEAL; MORAIS, 2006, p.26).

Referente ao último aspecto da citação acima, os autores lembram que a estruturação do texto (o tamanho, a organização seqüencial, o vocabulário) é de certa maneira determinada pela comunidade que utiliza os gêneros textuais, sendo assim, historicamente mutável. Segundo eles, não existe um “modelo universal” de “texto argumentativo”, mas as situações de produção proporcionam atividades práticas de linguagem que historicamente levam a modelos “mais estáveis” de textos, que são os gêneros textuais.

Com base nos estudos de Bronckart (2007, p. 226-227), o protótipo da seqüência argumentativa apresenta-se como uma sucessão de quatro fases: na primeira, a “fase de **premissas** (ou dados)”, estabelece-se uma constatação de início; na segunda, a “fase de apresentação de **argumentos**”, são expostos aspectos que guiam para uma conclusão plausível, podendo ser tais elementos baseados em “lugares comuns (topoi), regras gerais, exemplos, etc.”; na terceira, a “fase de apresentação de **contra-argumentos**”, executam-se uma “restrição” frente aos elementos argumentativos que podem ser baseados ou refutados

por lugares comuns, exemplos, entre outros; na última fase, a “fase de **conclusão** (ou de **nova tese**)”, sintetiza-se os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

Bronckart (2007, p.227-228) reforça a idéia de que o protótipo da seqüência pode sofrer alterações, como, por exemplo, “passar diretamente da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícitas as outras fases do protótipo”, ou ainda, “ser realizada de modo mais complexo: explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e/ou outro, etc.”.

Em todas as proposições analisadas, a contra-argumentação figura como uma importante estratégia argumentativa e como o aspecto que radicaliza o caráter dialógico da argumentação. Toulmin (1958 apud LEAL; MORAIS, 2006, p.17) e Goldem e Coirier (1994) dão ênfase ao papel da contra-argumentação na elaboração do texto argumentativo.

Segundo eles, a contra-argumentação é elemento constituinte do “texto-argumentativo” até mesmo quando se pretende advogar por uma idéia sem opositor presente: “É a representação do interlocutor (mesmo que virtual) que possibilitaria a elaboração de contra-argumentos a possíveis objeções que possam vir a aparecer em relação à proposição defendida.” (LEAL; MORAIS, 2006, p.17).

Para Coirier (1996), ressaltam Leal e Morais (2006, p.18), o “texto-argumentativo” precisaria compor-se de ponto de vista, justificativa e contra-argumentos e a sua estruturação poderia ser subdividida em atividades como:

selecionar argumentos para o ponto de vista a ser defendido; selecionar as possíveis objeções que possam surgir; selecionar os contra-argumentos; ordenar os argumentos e subargumentos, buscando explicitar as relações entre eles; produzir o texto, utilizando os marcadores de conexão; revisar o texto, reescrevendo-o, entre outras atividades.

Assim como Coirier (1996), Vigner (2002, p. 121) também traz sugestões de exercícios para desenvolver a habilidade argumentativa nos alunos. Mas Vigner trata essencialmente dos conteúdos linguísticos e os distingue em: “componentes da argumentação (no nível da frase) e os procedimentos de argumentação no nível do discurso.”

Os componentes da argumentação, conforme o autor, centram-se em:

Fórmulas introdutórias

- comecemos por
- a primeira observação recai sobre
- inicialmente, é preciso lembrar que
- a primeira observação importante a ser feita é que

As transições

- passemos então a
- votemos então a
- mais tarde voltaremos a
- antes de passar a ... é preciso observar que...
- sublinhado isto

As fórmulas conclusivas

- logo
- conseqüentemente
- é por isso que
- afinal
- em suma
- pode-se concluir afirmando que

A enumeração

- em primeiro (segundo, etc.) lugar
- e por último
- e em último lugar
- inicialmente
- e em seguida, além do mais, além disso, além de que, aliás
- a // se acrescenta, por outro lado
- enfim
- se acrescentarmos por fim

As fórmulas concessivas

- é certo que
- é verdade que
- evidente, seguramente, naturalmente
- incontestavelmente, sem dúvida alguma
- pode ser que

A expressão da reserva

- todavia
- no entanto, entretanto
- mas, porém
- contudo

As fórmulas de insistência

- não apenas...mas
- mesmo
- com muito mais razão
- tanto mais que

A inserção de um exemplo

- consideremos o caso de
- tal é o caso de
- este caso apenas ilustra
- o exemplo de... confirma
- etc. (VIGNER, 2002, p. 121-122).

Com relação a tais expressões, Vigner (2002, p.122) salienta que não se poderia abreviar a argumentação a um “inventário de estruturas léxico sintáticas” que assinalam claramente as tomadas de posição do emissor diante de certas proposições. Ela pode se manifestar, também, na própria organização do discurso e depender do valor semântico de certos termos ou de certas passagens.

Ao falar dos procedimentos de argumentação o autor relembra a velha retórica, a qual distinguia três tipos de discurso: o deliberativo (persuasão e conselho), o judiciário (acusar ou defender) e o demonstrativo (louvar ou censurar). Diante disso, questiona-se: “mas será ela afinal tão velha?”, pois quem não observa que qualquer texto argumentativo - o editorial de um jornal, o discurso de um político - se relaciona a um desses gêneros, mesmo que seu nome não tenha sido citado? Sobre isso o autor revela que não se trata de ensinar ao aluno fórmulas fixas, espécies de moldes retóricos, mas de levá-lo a entender, o mais depressa possível, as vantagens que pode tirar dessa combinação de elementos para saber lidar com as diferentes situações.

Logo, o autor sugere atividades para explorar com os alunos componentes do discurso argumentativos, entre os quais: a construção da lógica do discurso, o ponto de vista do emissor e o ponto de vista do receptor.

Serão apresentados a seguir exemplos relacionados à relação lógica e refutação, componente este que contempla a finalidade central desta pesquisa, que é o de contribuir para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem da produção argumentativa, em especial, de textos em que ocorra o jogo entre argumento e contra-argumento, bem como produzir sugestões metodológicas que possibilitem a realização dessa atividade pedagógica com propriedade.

Seja a relação é a causa de que pode ser traduzida por

A limitação de velocidade nas estradas	É a causa da	Diminuição do número de acidentes
--	--------------	-----------------------------------

Nesse contexto, segundo Vigner (2002), alguém pode muito bem não compartilhar desse ponto de vista (sobretudo se se tratar de um adepto da velocidade nas estradas). Existem várias maneiras de se refutar uma afirmação desse tipo.



que pode ser expresso assim:

- 1) retomada da tese do adversário

Queriam convencer-nos de que a redução do número de acidentes registrado nos três primeiros meses do ano teria sido conseqüência das medidas de limitação de velocidade.

- 2) você não aceita essa explicação e apresenta a sua

Na realidade, teria havido certamente o mesmo número de acidentes se, durante esse período, não se tivesse observado uma nítida redução do tráfego e se as pessoas não tivessem utilizado o cinto de segurança.

- 3) conclusão

A explicação pela qual a limitação da velocidade nas estradas seria a causa da diminuição do número de acidentes não pode, pois, ser sustentada.

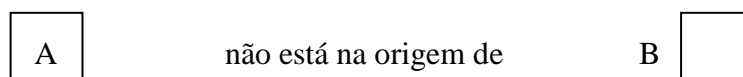
Essa refutação, conforme Vigner (2002), pode ser expressa de acordo com outros procedimentos. Por exemplo, na parte 2, poderia ocorrer:

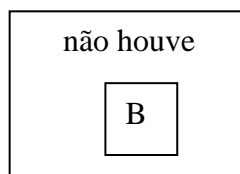
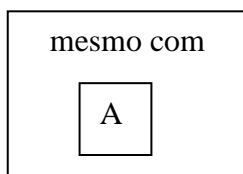
Ora, todos sabem de sobre que, *de qualquer maneira*, os acidentes teriam diminuído, porque o tráfego registrou uma certa redução nesse período, e *porque* as pessoas começaram a usar cinto de segurança.

Ou então:

Mesmo se essa medida não tivesse sido tomada, os acidentes teriam diminuído *de qualquer modo*, já que o tráfego experimentou uma certa redução nesse período e as pessoas *começaram* a usar o cinto de segurança.

Além dessa, de acordo com o autor, há outra maneira de marcar a objeção:





que pode ser assim expressa:

- 1) retomada da tese do adversário

Queriam convencer-nos de que a redução do número de acidentes registrado nos três primeiros meses do ano teria sido consequência das medidas de limitação de velocidade.

- 2) refutação

Ora, reduções de acidentes semelhantes já foram registradas em outras épocas, quando não era obrigatória a limitação da velocidade.

Ou então:

- 3) conclusão + explicação

Ora, em outros países onde essa limitação foi adotada, não diminuiu o número de acidentes. Não se pode, pois, considerar essa medida como causa da redução do número de acidentes.

Deveríamos antes insistir na redução do tráfego nesse mesmo período e no fato de que as pessoas começaram a fazer uso do cinto de segurança.

Diante disso, o autor sugere solicitar aos alunos a retomada desses esquemas de articulação do discurso com outros temas. Aproximando esse esquema do tema proposto para a sequência didática cuja implementação será analisada a seguir, tem-se:

Tema: A briga é uma forma de resolver conflitos?

A existência de conflitos

é a causa da

Brigas entre pares

Mesmo sem conflitos

Teria havido brigas

<p>Mesmo com conflitos</p>

<p>Não houve brigas</p>

Essas estratégias apontadas por Vigner podem ser relacionadas às reflexões de Camps (1995, p. 53) ao se referir ao elemento essencial da argumentação, a contra-argumentação, perspectiva adotada para este estudo. Esse elemento, para a autora, possui estruturas argumentativas significativas, a primeira centra-se na “concessão”, a qual consiste em aceitar uma proposição que parece contrária à tese que se defende para logo limitar sua eficiência argumentativa. A segunda estrutura refere-se à “refutação”, que significa referir-se a argumentos que não são compartilhados pelo autor para contradizê-los imediatamente, no mesmo texto.

A autora defende que, no diálogo argumentativo, os interlocutores que sustentam pontos de vista diferentes sobre um determinado aspecto respondem um ao outro através das intervenções do oponente, cada um com seus próprios argumentos. Se o argumentador quiser considerar os pontos de vista dos oponentes, deverá introduzir, de alguma maneira, essas opiniões contrárias em seu próprio texto, para poder responder a elas rebatendo-as ou minimizando-as. Camps (1995, p.53) complementa essa ideia dizendo:

De hecho el argumento contrario previsto es ya un argumento sin fuerza, porque, aunque se haya tenido en cuenta no ha impedido adoptar el punto de vista que se defiende. La previsión de los argumentos del adversario impide que, una vez enunciados, puedan ser utilizados contra la propia argumentación.

Mediante isso, Camps (1995, p. 54) salienta que a argumentação possui duas funções: “1) Construir la imagen del destinatario al cual se apela con la argumentación. 2) Contrarrestar las posibles objeciones que este destinatario podría poner a la tesis que defiende el locutor.”.

Para a autora, os elementos concessivos e adversativos (ainda que, mas, no entanto,...) são instrumentos linguísticos para indicar as restrições que um escritor coloca a um enunciado de orientação contrária e para restabelecer a orientação com seus argumentos. A utilização adequada das construções textuais e sintáticas deverá permitir ao leitor, por um lado,

identificar a orientação argumentativa global do texto e, por outro, reconhecer a situação dialógica e conseqüentemente o jogo de argumentos e contra-argumentos em um texto.

Sobre isso a autora traz presente a interpretação de Bakhtin para quem um gênero primário, como o diálogo argumentativo, incluído em um gênero secundário, como o discurso argumentativo escrito, se transforma em maior ou menor medida, porque não possui um intercâmbio real entre sujeitos discursivos. Nas palavras de Camps (1995, p. 54),

es decir, porque no hay un diálogo real sino que en el texto argumentativo de tipo monologal como es el escrito se contraponen ideas, unas asumidas por el argumentador y otras que el argumentador no asume o asume parcialmente y que pone en boca de otros enunciadores para contrarrestarlas con los propios argumentos. Este es el juego dialógico fundamental de la argumentación y que se pone de manifiesto en la interrelación entre argumentos y contraargumentos.

Assim, Camps fala da importância das vozes dos enunciadores para a realização do jogo dialógico da argumentação, o qual, segundo ela, se manifesta a partir da interrelação entre argumentos e contra-argumentos.

Do ponto de vista de Leitão (2007, p.84), três elementos, no mínimo, compõem uma unidade de análise real que permite o exercício da negociação entre prós e contras, característico da argumentação: argumento, contra-argumento e resposta. Para ela, a idéia de “unidade de análise” implica que a análise de cada um desses elementos em separado, independente de qual seja, não possibilitaria entender o processo de revisão de perspectiva que a argumentação coloca em prática.

Leitão (2007, p.84) expõe que o “argumento” funda-se no conjunto de “ponto de vista” e “justificativa”, com a possibilidade de um ou outro conservar-se implícito nas argumentações do dia a dia. A função desse primeiro elemento é identificar o ponto de vista que seu agente propõe, assim como os motivos com as quais o apoia (“função discursiva”). Também, o argumento firma o ponto de referência em relação ao qual o processo de revisão de perspectiva se instala em frases subseqüentes da argumentação, isso em se tratando do funcionamento cognitivo do indivíduo (função psicológica). Por fim, os conteúdos que estruturam um argumento detêm a organização momentânea do conhecimento da pessoa sobre um assunto (função epistêmica).

O outro elemento, o “contra-argumento”, salienta Leitão (2007, p.84), detém a forma aberta como o confronto com as idéias de oposição e possibilita no discurso um processo

reflexivo que leva à revisão das afirmativas realizadas (função psicológica). Além disso, o contra-argumento proporciona ao discurso uma dimensão de alteridade fundamental para a existência da argumentação (função discursiva). Por último, indica diversas formas de organização do conhecimento, em direção às quais o conhecimento atual do produtor pode, em certas vezes, transformar-se (função epistêmica).

A “resposta”, o último componente, é concebida como a reação, imediata ou remota, do produtor de um argumento à oposição. A sua realização estabelece a tomada de consciência do ser frente às concepções que se contradizem às suas opiniões e à maneira como a elas reage (função psicológica), rebatendo-as ou aceitando-as, em parte ou completamente, às suas próprias opiniões.

Dessa forma, considerando a tese central deste estudo e a exposição realizada, pode-se ainda, com base em Leitão (2007, p.87), dar ênfase a dois aspectos sobre o que foi sugerido. O primeiro refere-se à natureza e ao funcionamento do processo de “revisão de perspectiva” requerido e ao impacto que dele se pode obter sobre a estruturação do conhecimento do agente argumentador.

“Revisão de perspectiva” é concebido pela autora como um processo psicológico por meio do qual o agente toma como elemento de reflexão um argumento produzido por ele mesmo antecipadamente e analisa sua sustentabilidade frente a idéias contrárias. Tal processo de reflexão é possibilitado pelas próprias propriedades semiótico-dialógicas que compõem a argumentação, isto é, no processo argumentativo, revisar as próprias opiniões frente aos aspectos do mundo é uma consequência inevitável. Leitão (2007, p. 88) salienta, ainda, que

conceber a revisão de perspectiva como um processo de reflexão sobre uma organização atual do próprio conhecimento é algo que se distancia marcadamente da tendência, freqüentemente observada em estudos de mudança conceptual, de identificar a ocorrência de construção do conhecimento apenas naquelas situações em que se verifica o abandono de concepções previamente elaboradas.

Para tratar do segundo aspecto, a autora reporta-se a um trabalho no qual defendeu a idéia de que a aceitação de um contra-argumento, com o consequente abandono de um ponto de vista, é um dentre os vários efeitos que podem surgir da argumentação. Leitão (2007) comenta que diversos efeitos podem ser visualizados no momento em que se atenta para os diferentes tipos de respostas que podem ser emitidas à oposição, cada uma das quais envolve

uma modalidade de impacto da argumentação sobre o conhecimento em construção. Leitão (2007, p. 88) esclarece tais efeitos:

Além da 1 - aceitação da oposição e conseqüentemente abandono do argumento original [...], outras possibilidades seriam: 2 - contestação do contra-argumento e preservação do ponto de vista; 3 - aceitação do contra-argumento, seguida da formulação de elementos de apoio ao ponto de vista inicialmente defendido – o que implica, portanto, fortalecimento deste e, finalmente, 4 - aceitação do contra-argumento, com incorporação de aspectos dele ao argumento inicialmente formulado.

Em todas as situações citadas acima, ressalta Leitão (2007, p. 88), ocorre um processo de construção de conhecimento. Mesmo em casos menos claros, em que o ponto de vista, após a alteração de um contra-argumento ou a aceitação de partes daquele próprio argumento, são entendidos como “experiências construtivas no plano epistêmico”, nos dois casos, é uma idéia apresentada à contestação e sujeita à análise que é agora reafirmada.

2.3 O Ensino-aprendizagem dos aspectos dialógicos da argumentação escrita

Camps (1995, p. 55) determina os conteúdos de ensino-aprendizagem da argumentação escrita, levando em conta o caráter dialógico dessa tipologia textual, manifestado pela contra-argumentação.

Segundo a autora, primeiramente, é necessário fazer com que o escritor tome consciência das condições da situação discursiva em que escreverá o texto (intenção com que se escreve o texto argumentativo, quem são os destinatários, qual a situação social do próprio escritor,...). Num segundo momento, torna-se importante saber das dificuldades que os alunos possuem em fazer observações sobre as opiniões dos possíveis destinatários de seus textos, bem como, do jogo das opiniões contrárias sobre determinados temas (elaborar os conteúdos temáticos sobre os quais terão que argumentar, falar da importância da capacidade crítica e diálogo em uma sociedade democrática). Na sequência, a autora manifesta-se sobre a dificuldade que os alunos possuem em compreender a contra-argumentação e especialmente a concessão em relação à defesa de uma tese que possui uma orientação contrária. Nesse sentido, sugere ao educador que procure entender ao mesmo tempo a orientação da tese que se

defende e a orientação contrária da proposição concessiva. Por fim, Camps diz que se deve considerar a dificuldade dos alunos em integrar em um diálogo monológico escrito proposições argumentativas e contra-argumentativas, o que implica, além do exposto, o uso adequado dos recursos lingüísticos para estabelecer tais relações (“conectores adversativos, concessivos, nominalizações, uso de impessoais e passivas, etc.”).

Camps (1995, p.55) destaca que, para realizar um trabalho de ensino da argumentação escrita que possibilite o desenvolvimento das capacidades relacionadas ao domínio dos aspectos dialógicos da argumentação, o educador deverá tomar como base as seguintes considerações:

a) promover situaciones de lectura que impliquen la comprensión de la intención del autor y de la tesis que defiende y situaciones de escritura que cumplan las condiciones normales de las funciones del discurso argumentativo escrito, es decir, orientarse a convencer de alguna tesis a unos destinatarios; b) prever una gradación progresiva de la producción discursiva monológica desde situaciones en que los destinatarios sean primero fácilmente representables hasta llegar gradualmente a los más lejanos y desconocidos; c) proporcionar textos de referencia que pongan al alcance de los aprendices los modelos sociales de argumentación escrita y les permitan constatar los recursos lingüísticos adecuados en cada caso.

Também para Dolz (1995), o discurso argumentativo consiste em uma atividade verbal específica, cuja aprendizagem é determinada pelo contexto social e pelas intervenções escolares. Para ele, a escola deveria ser o lugar por excelência de sua aprendizagem e permitir o desenvolvimento das capacidades mínimas e a construção de uma base cultural comum sobre a argumentação em todos os alunos.

O autor salienta que seis são os elementos que devem ser considerados para desenvolver um ensino sistemático da argumentação. O primeiro faz referência às situações de argumentação. A reflexão estabelecida é que toda argumentação se organiza a partir de uma controvérsia, um desacordo, uma polêmica sobre um tema, cabendo ao argumentador adotar uma posição sobre essa temática. Uma argumentação toma como objeto opiniões, atitudes ou comportamentos discutidos e o objetivo perseguido pelo argumentador consiste em valorizar essas opiniões para criar um novo sistema de convicções, para envolver o outro em seu próprio ponto de vista ou para tratar de modificar sua opinião. Isto é, o argumentador objetiva convencer o destinatário, utilizando-se, sobretudo, da razão e da persuasão quando se trata de obter sua adesão com sentimento. Dolz (2005, p.68) diz, ainda,

el destinatario de la argumentación sirve de elemento de regulación del discurso, en la medida en que no podemos modificar su actitud sin conocer su posición y analizar sus intereses.[...] El lugar social condiciona el papel que juegan tanto el argumentador como el destinatario [...] Los géneros argumentativos dependen en gran medida del lugar social donde se producen (textos jurídicos, editoriales, sermones, lemas publicitarios, panfleto político, etc.).

O segundo elemento importante para o ensino da argumentação diz respeito à estrutura de base dos argumentos. Um argumento constitui-se pelo menos por dois aspectos: a opinião explícita a ser defendida (conclusão) e as razões que justificam essa opinião.

O próximo elemento refere-se às operações específicas da argumentação. Para Dolz (1995), a operação central de toda argumentação é a operação de apoio argumentativo, operação esta que consiste em utilizar um segmento do discurso para dar suporte, justificar ou dar credibilidade ao conteúdo de outro segmento do mesmo discurso. A operação de negociação argumentativa e de refutação, por sua vez, consiste em rebater a posição do adversário contestando-a globalmente ou em utilizar as próprias razões do adversário para realizar uma conclusão oposta, o que é denominado de contra-argumentação. Outra operação citada pelo autor é a operação de negociação que consiste em levar em consideração a posição do destinatário ou do adversário para chegar a um compromisso com ele.

O quarto elemento diz respeito às estratégias e aos procedimentos retóricos, elemento este que possui a função de permitir a cada indivíduo a compreensão dos principais procedimentos que intervêm na persuasão (conteúdos como: figuras retóricas, tipos de argumentos, a ironia, a contradição, as exemplificações, etc.).

O elemento seguinte compreende as marcas e os recursos lingüísticos mais característicos do discurso argumentativo que, de acordo com o autor, são os seguintes:

a) las formas personales para asumir una opinión («Yo personalmente pienso que...», «Me parece que...»); b) las formulas para introducir citaciones («Según X,... »); los verbos de opinión (neutros: «X afirma que...»; para desvalorizar: «X pretende... insinúa...»); c) los organizadores textuales (enunciados metalingüísticos para anunciar el plan: «Examinaré diferentes aspectos de la polémica. En primer lugar,... En segundo lugar,... »); organizadores de causa: «ya que», «puesto que», y de consecuencia: «por lo tanto»; etc.); d) las modalidades del enunciado (expresiones de certeza: «estoy convencido que...», «seguramente...»; expresiones de probabilidad «parece ser que...», «probablemente que...»; e) las restricciones («a menos que...», «excepto si...»); f) formulas concesivas: «reconozco que... pero», «tengo que admitir... sin embargo»; etc. (DOLZ , 1995, p.70).

O sexto e último elemento corresponde à planificação e, segundo Dolz, não há uma forma única de planejar globalmente um texto argumentativo. Os argumentos se organizam em função dos objetivos que se quer atingir, das características do destinatário a que se quer convencer e das teses que se quer defender. Refere-se, pois, a ensinar a construir um texto adaptado à situação de argumentação, conforme um plano coerente e eficaz.

2.4 O texto argumentativo na sala de aula: experiências e resultados

Leal e Morais (2006, p.30) buscam respostas para questões como: As crianças defendem idéias e elaboram argumentos? Argumentar no texto escrito é difícil? As crianças argumentam em textos escritos? A contra-argumentação aparece nos textos das crianças?.

Os autores lembram Bruner (1997), um estudioso que defende a tese de que há uma predisposição inata para a estruturação narrativa das experiências. Segundo ele (1997, p.73 apud Leal e Morais, 2006, p.31), as proposições lógicas são mais facilmente compreendidas pela criança, quando embutidas em uma história em andamento. Com base nisso, os autores sugerem que “as narrativas podem também servir como interpretantes precoces de proposições lógicas, antes que a criança disponha do equipamento mental para manejá-las através de cálculos lógicos posteriormente desenvolvidos”. Bruner apresenta esse argumento, tendo por referência as suas investigações descritas na obra intitulada “O Caso de Emily”, a qual é composta por uma análise da fala dessa criança durante o período de um ano e meio a três anos de idade. Segundo Leal e Morais (2006, p.31), no decorrer das exposições das vitórias de Emily, pode-se notar perfeitamente o quanto a menina usava recursos linguísticos para esclarecer seus pontos de vista e, de certa maneira, justificá-los.

Abordam essa questão, salientam Leal e Morais (2006, p. 32), outros autores como: Banks-Leite, Clark e Delia, Eisenberg e Garvey, Genish e Di Paolo, Miller, Orsolini, Weiss e Sach. Esses estudiosos, segundo Leal e Morais (2006), investigaram o uso de estratégias argumentativas por crianças jovens e comprovaram que, em torno de três ou quatro anos, as crianças já interagem em momentos em que são entusiasmadas a persuadir alguém de alguma coisa, utilizam recursos para convencer e justificam suas opiniões levando em consideração a ideia do outro.

Nas investigações de Eisenberg e Garvey, comentam Leal e Morais (2006, p.32), foram analisadas interações linguísticas espontâneas em situações adversativas (conflito entre

as crianças), envolvendo crianças de três a seis anos. Concluíram que a maioria das crianças, independente da idade, não aceitava um simples “não” como resposta, utilizando-se de estratégias diferentes para defender suas ideias.

Leal e Morais (2006) discorrem, também, sobre os estudos de Genish e Di Paolo que realizaram investigações com crianças de classes de pré-escola de três a cinco anos, em situações de fala espontânea nas quais elas defendiam seus pontos de vista. Embora a maioria dos argumentos observados tenha sido considerado simples, por não apresentarem orações que indicassem a resposta ao conflito que lhes dava origem, Genish e Di Paolo concluíram que as crianças agiam com intenção de controlar o comportamento dos outros e, para tanto, produziam estratégias de convencimento. Os argumentos que concentraram um apelo à autoridade e proposições de acordo ou justificativa foram classificados como complexos.

Os autores fazem referência, ainda, a Miller, Orsolini e Banks-Leite, investigadores que chegam a conclusões aproximadas, ou seja, constatam que crianças em torno de quatro a cinco anos já iniciam a produção de contra-argumentos. Miller, conforme Leal e Morais (2006), em um de seus estudos, analisou argumentos morais de crianças e jovens que eram solicitados a resolver problemas morais e não morais. As situações escolhidas para a análise foram interações espontâneas e foram coletadas durante dois meses, diariamente. Nessa investigação, Miller afirma que, aos três anos, as crianças não elaboram justificativas, quando existe conflito de opiniões. Aos cinco anos, existem, nos casos analisados, momentos adversativos com argumentos; no caso de aparecer idéias opostas, as crianças são capazes de refutar o ponto de vista oposto, isto é, não são capazes de julgar com segurança os argumentos mais sustentáveis e relevantes. Entre seis e nove anos, as crianças já são capazes de observar os argumentos mais eficazes e de onze a catorze anos são capazes de elaborar uma hierarquia de argumentos.

Pinheiro (2007) focou sua investigação na seguinte dúvida: “em que medida a reflexão sobre a ‘estrutura argumentativa’ exerceria um impacto sobre os elementos que crianças e adultos jovens incorporariam a seus textos?”. Foram envolvidos em seu estudo sessenta alunos, sendo vinte da 2ª série e vinte da 5ª série do Ensino Fundamental, além de vinte estudantes do primeiro ano de cursos universitários diversos (tidos como grupo de referência para a análise dos dados das crianças), todos originários de instituições da rede privada de ensino. Para a investigação, os participantes foram submetidos a dois exercícios: o primeiro consistia em um julgamento, que visava a favorecer uma tomada de consciência dos constituintes da “estrutura prototípica” da argumentação e de sua finalidade persuasiva. E o segundo concentrou-se em uma produção textual. Para metade dos participantes,

aleatoriamente definidos, a atividade de julgamento antecedeu a de produção; o inverso ocorreu com os outros 50%.

Conforme Pinheiro (2007), os dados coletados foram analisados frente a dois aspectos: “a atenção dada pelos participantes aos elementos constitutivos da ‘estrutura argumentativa’ ao julgarem a eficácia persuasiva das várias versões textuais e a presença/ausência desses mesmos elementos nos textos que produziram.”

A partir disso, a autora pode concluir que o tamanho do texto não parece ter causado qualquer efeito sobre os julgamentos feitos pelos envolvidos. Dois aspectos comprovam essa afirmativa: o primeiro é que, em nenhum momento, a versão (TNA = texto não argumentativo) foi indicada como a mais convincente, embora fosse tão extensa quanto a versão mais escolhida (Introdução + Ponto de Vista + Justificativa + Contra-argumento + Resposta). Inclua-se nisso, salienta a pesquisadora, o fato de um número significativo de envolvidos ter tomado a versão (Introdução + Ponto de Vista + Justificativa), a segunda menor dentre as avaliadas, adequada ao propósito persuasivo do texto. Por fim, uma idéia curiosa que resultou dessa investigação foi que, em todas as séries, a refutação à versão (Introdução + Ponto de Vista + Justificativa + Contra-argumento) ocorreu essencialmente devido à percepção do elemento de oposição como obstáculo para alcance do objetivo do texto.

A autora destaca que, mesmo entre os universitários, aproximadamente metade dos participantes (56%) percebe a antecipação do contra-argumento como um elemento que pode dificultar o alcance do objetivo persuasivo do texto. Uma hipótese que a autora levanta para compreender esse fato diz respeito à percepção do papel do contra-argumento como algo que possa ter um impacto negativo sobre o manejo de elementos dessa natureza nos textos que os indivíduos produzem.

Os dados mostram, ainda, que, em apenas metade dos casos - aproximadamente 50% na segunda série, 70% na quinta e 55% entre os universitários - a ênfase nos elementos de oposição aparece de forma consistente nas atividades de julgamento e produção textual. Para os casos restantes, tal consistência não foi observada.

Nesse contexto, afirma a autora que a consciência dos elementos constitutivos de “esquema argumentativo” (facilitada pela atividade de avaliação das diferentes versões textuais) não parece ter de fato qualquer relação com a propensão dos indivíduos a incluírem aqueles elementos em suas produções textuais. Nenhuma relação foi igualmente observada entre a ordem em que julgamento e produção foram elaborados pelos envolvidos (para metade

deles o julgamento precedeu a produção) e a tendência a incluir, ou não, os diversos elementos da “estrutura argumentativa” nos textos produzidos.

Diante disso, Pinheiro (2007) indaga-se: de que elementos é constituído um “bom” texto argumentativo? De acordo com a pesquisa, para os envolvidos, foi considerado como elemento central à estrutura de um texto que visa ao convencimento do leitor a presença de justificativas para um ponto de vista. Entre as diversas versões apresentadas e analisadas, as seqüências formadas por introdução, ponto de vista e justificativa (I+P+J) ou introdução, ponto de vista, justificativa, contra-argumentos e resposta (I+P+J+C+R) foram praticamente as únicas tomadas “suficientemente boas”, para que o texto conseguisse atingir sua função persuasiva. O mesmo não ocorreu com versões constituídas por seqüências do tipo (I+P) e (I+P+J+C) as duas foram consideradas como inadequadas em relação ao alcance da finalidade comunicativa do texto.

Para a autora, tais resultados são sinais de que a contra-argumentação, enquanto tal, não é necessariamente apreendida como uma estratégia importante à produção textual argumentativa: “A avaliação de sua pertinência parece antes sujeita a considerações de natureza pragmática relativas ao impacto que a antecipação de contra-argumentos poderia ter para o alcance do objetivo persuasivo do texto.” (PINHEIRO, 2007, p. 429).

Em seu trabalho “Desenvolvimento da escrita argumentativa: os efeitos de um ensino sistemático da argumentação para alunos de 5ª série do Ensino Fundamental”, Lima (2006) procurou verificar a possibilidade de produção de textos argumentativos por alunos da quinta série do ensino fundamental. E, a partir de uma perspectiva dialógica, sócio-discursiva e interacionista da língua, enfatizando a importância da mediação do professor, buscou, com uma intervenção pedagógica baseada na ferramenta didática proposta por Dolz, o incremento da capacidade lingüística do sujeito com relação à produção de textos de opinião. Nesse sentido, duas questões guiaram o seu trabalho: “É possível introduzir, com êxito, o trabalho com a argumentação já na quinta série do ensino fundamental? Qual poderia ser o encaminhamento metodológico do professor no processo de ensino-aprendizagem desse gênero de texto para esse nível de ensino?”

Participaram dessa pesquisa sessenta e três alunos de quinta série do ensino fundamental, dos quais 58% (37) participaram de todo o processo pedagógico (grupo I) e a outra parte participou apenas da apresentação inicial, pré e pós-teste, sendo caracterizada como grupo de controle (C).

De acordo com Lima (2006, p.57), a análise dos dados encontrados no pré-teste dessa pesquisa apontou para alguns problemas referentes à produção textual argumentativa:

- a dificuldade de produzir um texto argumentativo estava mais relacionada a aspectos da produção escrita (como desenvolver estratégias lingüísticas, estruturação de períodos) do que a aspectos relacionados à construção de um raciocínio argumentativo básico (como relações de causa e consequência); - os sujeitos tinham problemas em reconhecer o destinatário de seu texto e dirigir-se a ele; - havia ainda muita dificuldade em antecipar a posição do destinatário, o que reduzia a possibilidade de abrir espaço para uma possível negociação e de criar argumentos que direcionem o destinatário para a conclusão desejada.

Quanto ao trabalho que realizou para promoção da capacidade lingüística dos alunos, a autora conclui que obteve resultados significativos e importantes no pós-teste. Referente, por exemplo, ao uso de conectivos ligados à argumentação, ocorreram superações, pois os alunos começaram a utilizar mais organizadores textuais, a implementar o uso de alguns que não apareceram quando da realização do pré-teste e a utilizá-los mais adequadamente, observando a construção do significado do enunciado.

Outra questão lingüística que merece destaque, salienta Lima (2006), foi o aumento significativo de expressões que envolviam o destinatário. A composição textual também sofreu modificações positivas. Pode-se encontrar, nos textos do pós-teste, além de tese e argumentos, a narração de exemplos concretos relacionados a aspectos do cotidiano. Além disso, consta uma pequena exposição a respeito do tema do texto, o que remete à teoria de Bronckart, ressalta a autora, sobre a estrutura (exposição + narração) do texto argumentativo.

Referente ao aspecto do posicionamento, que requer comprometimento e compreensão do agente com relação ao momento de produção, houve, no pós-teste, a adoção de um posicionamento efetivo e explícito em todos os textos, o que não havia acontecido antes da intervenção.

Para a investigadora, considerar a presença do destinatário foi uma das habilidades mais promovidas com a intervenção. Essa questão é essencialmente importante para as questões dialógicas do texto. Sem isso, destaca Lima, as crianças tendiam a adotar uma opinião rígida e baseada em argumentos frágeis. A partir do instante em que os agentes já conseguiam considerar os destinatários de seus textos, pode-se trabalhar com a antecipação da posição do interlocutor que, também, foi um aspecto ampliado pela intervenção.

Todas as conclusões, reforça a autora, direcionaram para a possibilidade de se trabalhar com textos argumentativos na quinta série do ensino fundamental e de se obter êxito. Mostraram, também, que a capacidade de argumentar pode ser desenvolvida através do encaminhamento metodológico acertado, ou seja, através da mediação do professor. Nas palavras da autora (2006, p. 61),

é possível desenvolver um bom trabalho docente quando: alicerçamos nossa prática em um referencial teórico adequado ao contexto e ao resultado pretendido; planejamos nossas ações pedagógicas, mas não as engessamos; identificamos quais são as dificuldades dos nossos alunos com relação àquilo que estamos trabalhando e como podemos intervir para favorecer a aprendizagem.

Leitão e Almeida (2000) realizaram uma pesquisa sobre a produção de contra-argumentos na escrita infantil. Escolheram tal temática em função de ser uma atividade (a de antecipar contra-argumentos) que apresenta muitas dificuldades no momento da produção escrita. As autoras buscaram atingir três objetivos com esse estudo. Primeiramente, interessaram-se em investigar em que medida crianças de níveis de escolaridade distintos tendem a criar uma estrutura dialógica, quando se envolvem em argumentação na escrita, isto é, um escrito em que no mínimo um contra-argumento é examinado. Com isso, elas esperavam ter um perfil do desempenho de crianças brasileiras que servisse de referência tanto na comparação com dados obtidos com crianças de diferentes experiências culturais e educacionais, como para estudos subsequentes que focalizassem o desenvolvimento da escrita argumentativa. Também, intencionavam pesquisar, além da presença de contra-argumentos nos textos infantis, o grau de elaboração que a produção de contra-argumentos atinge nesses textos. Por fim, almejavam testar duas hipóteses levantadas com base na comparação dos resultados dos estudos de Santos (1997) e Vasconcelos (1998):

A primeira é que o exame de contra-argumentos no âmbito de um texto escrito poderia ser favorecido pela presença explícita, no texto, de um protagonista e um antagonista a quem o escritor deve dar voz no curso da escrita. A idéia subjacente a esta hipótese é a de que a presença do antagonista cumpriria de certa forma um papel análogo (embora muito menos explícito, naturalmente) ao que o oponente desempenha em situações de diálogo oral. Finalmente, testava-se a hipótese de que variações quanto ao tema discutido pelos indivíduos poderiam ter um impacto sobre a extensão com que estes consideram contra-argumentos nos seus escritos. (LEITÃO E ALMEIDA, 2000, p. 354).

Desse estudo participaram 157 crianças e adolescentes, alunos da segunda (48), quarta (51) e sétima séries (58) do Ensino Fundamental de uma escola particular. Para todos os participantes da pesquisa foi solicitada a elaboração de um texto sobre um tema proposto momentos antes da escrita. Para a efetivação dessa atividade, as autoras criaram quatro condições de produção nas quais eram alterados dois elementos: o tema da escrita e a estrutura global do texto solicitado. À metade dos alunos das turmas A de cada série (em

todas as séries os alunos estavam distribuídos, por ordem de matrícula, em turmas A e B) as investigadoras pediram que escrevessem livremente o que pensavam a respeito do tema, qual seja: quem deveria escolher os programas a que as crianças assistem na TV, as próprias crianças ou os seus pais (texto opinativo, tema *TV*). À outra metade dos alunos das mesmas turmas foi solicitada igualmente a produção livre de um texto, porém, sobre o tema: se, ao ver um colega fumando na escola (uma ação proibida), um aluno deveria ou não relatar o fato à professora (texto opinativo, tema *Cigarro*).

Temas iguais à atividade anterior foram propostos pelas autoras aos alunos das turmas B de cada série, só que para eles a solicitação foi a de produzir um texto com uma estrutura diferente. Com base no procedimento adotado por Vasconcelos (1998), Leitão e Almeida (2000) apresentaram aos alunos o início de uma narrativa em que dois personagens divergiam em relação a um tema que discutiam. O início da narrativa definia claramente o tema da controvérsia, os personagens e o ponto de vista que cada um deles defendia. Frente a isso, então, pediram às crianças que concluíssem a narrativa escrevendo a discussão entre os dois personagens até que eles chegassem a uma conclusão sobre o assunto em questão. A esses mesmos alunos solicitaram, ainda, que indicassem, no verso da folha onde escreviam, com qual dos personagens eles concordavam, intencionando com isso tornar clara a opinião dos autores.

Leitão e Almeida (2000, p.356), baseadas em Santos (1993), estabeleceram dois critérios para a identificação de contra-argumentos.

Primeiro, um enunciado contém um contra-argumento se conectado à posição defendida pelo escritor por meio de um **marcador típico de oposição** (*mas, etc.*), torna-se explícita a forma como o primeiro potencialmente reduz a aceitabilidade do segundo. Ainda: um enunciado contém um contra-argumento se, uma vez **reconstruído o texto sob análise na forma de um diálogo escritor-oponente**, o enunciado em questão pode ser visto como parte da voz do oponente (isto é, **como um desafio à posição do escritor**). Procedimentos análogos foram adotados na identificação de justificativas nos textos das crianças (definidas como quaisquer elementos que ofereçam apoio à posição do autor).

Ao término da pesquisa, as autoras concluíram que, já na segunda série, observa-se que 77% dos alunos geraram textos nos quais é possível identificar uma estrutura argumentativa formada por um ponto de vista e, no mínimo, uma justificativa, percentual este que não se altera significativamente nas séries subseqüentes, ao contrário do que ocorre com respeito à utilização de contra-argumentos. Pode-se constatar, ainda, que, nos textos

produzidos por crianças da segunda-série (sete-oito anos), a presença da contra-argumentação mostrou-se ocasional (27%), vindo a ser sistemática apenas por volta da quarta série (dezoito anos).

Referente ao impacto de variáveis da situação de produção textual sobre o desempenho das crianças (as duas hipóteses testadas) pode-se visualizar, de acordo com as autoras, que à presença de um personagem-oponente não se associou qualquer incremento no número de crianças que antecipam contra-argumentos nos seus escritos nem no número médio de contra-argumentos examinados em cada texto. Um efeito imprevisto percebeu-se, porém, em relação à produção de justificativas nos textos analisados. Em todas as séries, mais justificativas foram incorporadas aos textos opinativos do que aos narrativos.

Nesse contexto, as autoras consideram necessário ressaltar que, embora a antecipação de contra-argumentos obviamente pressuponha uma capacidade do autor de trabalhar com a opinião de outra pessoa, a ausência de contra-argumentos num texto por certo não poderia ser vista como indicativa da ausência, no argumentador, da capacidade de produzi-los. Leitão e Almeida (2000) referem que esta afirmativa encontra respaldo nos resultados obtidos nos estudos com crianças, conduzidos por Santos (1997) e Vasconcelos (1998). Nos dois estudos, é constatada a tendência entre as crianças de antecipar contra-argumentos, quando diretamente solicitadas a fazê-lo numa situação semelhante a uma entrevista, porém, de não os incluir nos textos que produziam minutos depois. Resulta de tal comentário que qualquer tentativa de explicar diferenças na produção de contra-argumentos, entre as séries investigadas, pela referência ao nível de desenvolvimento cognitivo geral das crianças, aparece como, no mínimo, insuficiente.

Também nessa investigação, Leitão e Almeida (2000) afirmam que,

embora a quarta série apareça como um provável ponto crítico no aumento da frequência com que contra-argumentos aparecem sistematicamente na escrita infantil (tanto em termos do número de textos que incorporam contra-argumentos como do número de contra-argumentos por texto), contra-argumentos já se faziam presentes, em menor escala, nos textos de alguns alunos de segunda série. Por outro lado é igualmente digno de nota que, mesmo entre os textos produzidos pelos escritores mais velhos e mais escolarizados, um terço não incorpora aos textos produzidos qualquer tipo de reflexão sobre posições contrárias às do autor. A presença de contra-argumentos na faixa menor de idade e escolaridade bem como sua ausência na faixa maior parecem ser dificilmente explicáveis (sic) por perspectivas que remetem a fatores gerais do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Logo, uma questão é levantada pelas autoras: o que levaria crianças, capazes de antecipar objeções às posições que defendem [como os estudos de Santos (1997) e Vasconcelos (1998) demonstram], a não incorporarem tais elementos aos textos que produzem.

Nesse sentido uma hipótese que Leitão e Almeida (2000) levantam é que a referência a opiniões contrárias, quando indagadas a *dizer o que pensavam* sobre um assunto, não consiste para as crianças como algo pertinente a ser feito. Dessa forma, merece destaque o fato de que era precisamente esta a solicitação feita às crianças que produziram o texto opinativo.

Notoriamente, "chegar a um acordo" nos textos elaborados pelos alunos quase sempre significou fazer prevalecer o lado defendido pelo personagem com o qual o autor concordava. Nos dois casos, portanto, salientam as autoras, um fator de ordem pragmática, isto é, um aspecto das condições de produção definidas pelas instruções dadas às crianças, poderia estar na base dos resultados observados. Ressaltam, também, que "resultados de estudos diversos têm mostrado como, mesmo entre indivíduos adultos, a frequência com que os indivíduos antecipam contra-argumentos para seus pontos de vista varia em função de como a situação de argumentação é definida pelas instruções dadas." (LEITÃO; ALMEIDA, 2000, p.360).

No trabalho de Leal e Morais (2006, p.65), foram tematizadas, ainda, questões dentre as quais: "Que tipos de intervenções didáticas ajudam a desenvolver as estratégias argumentativas?" Para respondê-las, os autores observaram aulas de educadores de três escolas públicas e de uma particular e as produções escritas dos alunos (de 2ª a 4ª séries) dessas professoras. As comparações que foram estabelecidas auxiliaram Leal e Morais (2006) a pensarem sobre o dia-a-dia da sala de aula e sobre as melhores estratégias para ensinar os estudantes a argumentar.

Segundo os autores, dependendo das finalidades de comunicação e dos gêneros textuais, os textos podem assumir formas diferenciadas. Bronckart (1999) sobre essa questão explica que, mesmo que algumas fases próprias do discurso argumentativo possam ser indicadas (ponto de vista, justificativa, justificativa da justificativa, refutação, resposta), essas fases não aparecem necessariamente em todos os textos, porque algumas delas podem estar implícitas e outras não serem utilizadas em certas situações. Em função disso, consideram que, na escola, é preciso auxiliar os alunos a aprender a variar as formas de defender seus pontos de vista, elaborando estratégias distintas para tal. Além disso, salientam eles, que é importante elencar objetivos específicos que sejam envolvidos nos exercícios apresentados e nas indagações que aparecem no momento de discutir o assunto. Ainda, reforçam que há a necessidade de ensinar os alunos a desenvolver explicitamente suas opiniões, diversificando

estratégias e adequando-as às situações, bem como auxiliá-los a aprender a selecionar justificativas eficazes, variando recursos coesivos para elaborar a cadeia argumentativa; a refletir sobre as maneiras de inserir nos textos diferentes opiniões e a contra-argumentar as objeções que possam surgir; a desenvolver atitudes democráticas de respeito ao discurso do outro e posturas críticas para identificar as falhas argumentativas nos textos dos outros e nos próprios textos.

Nas suas investigações, Leal e Morais (2006, p.67) evidenciam que muitos estudos deixam clara a carência de estratégias de inserção de vozes de contra-argumentação nos textos infantis. Como consideram que a argumentação é essencialmente dialógica e que se origina em momentos onde há a possibilidade de diferentes opiniões sobre um assunto, dedicam um espaço ampliado para tais reflexões e formulam questões como: “Por que a contra-argumentação é pouco utilizada como estratégia discursiva nos textos infantis? As crianças são capazes de recompor textos argumentativos? E elas são capazes de gerar contra-argumentos?” Reportando-se, então, a diversas pesquisas, os autores concluem que as dificuldades advêm da falta de capacidade de descentração para que os estudantes possam “colocar-se no lugar do destinatário” e negociar com ele. Tal suposição é firmada por investigações que comprovam que a elaboração de contra-argumentos entre alunos com menos de 12 anos é baixo. Além disso, salientam que existem evidências de que as crianças são capazes de recompor adequadamente textos argumentativos e que isso se intensifica no momento em que as crianças precisam lançar mão do processo de contra-argumentação.

Leal e Morais (2006, p.74) fazem referência, ainda, a uma conclusão elaborada por Vasconcelos (1998), o qual investigou se crianças (de 2ª, 4ª e 7ª séries) são capazes de produzir contra-argumentos em textos escritos que, necessariamente, veiculam mais de uma opinião. Nessa pesquisa, com base nos resultados, Vasconcelos conclui que a suposição de que as crianças não apresentam contra-argumentação, porque ainda não são capazes de descentração, precisa ser indagada, pois, no exercício oral proposto, elas precisaram se posicionar no lugar de um oponente e imaginar suas prováveis objeções de forma parecida ao que seria feito na modalidade escrita. Por fim, analisa que as crianças são capazes de produzir contra-argumentos desde que sejam induzidas a isso.

Leal e Morais (2006, p.76-77), nesse sentido, incorporam outro questionamento a seus estudos: “Se as crianças são capazes de gerar contra-argumentos, por que o fazem com pouca frequência?” Segundo os autores, duas suposições, de acordo com pesquisas realizadas, podem ser estabelecidas com relação a tal questionamento. A primeira é que a carência ou a ausência de contra-argumentos nos textos não decorre da falta de habilidades nas operações

cognitivas necessárias a tal atividade, nem ao maior grau de dificuldade desse tipo textual, mas sim a mecanismos relacionados às tomadas de decisões dos redatores sobre o que deve ser registrado. A segunda diz respeito à intervenção didática quanto à produção de argumentos e ao momento em que se começa a dar importância a tais aspectos.

Voltando à pesquisa realizada por Leal e Morais (2006, p.81), referente à observação da prática das professoras, pode-se destacar, quanto ao tipo de intervenção, dois grupos de professoras:

as que propunham atividade de escrita em que o texto era concebido como seqüência de informações ou fatos, sem referência em outras práticas sociais de uso da língua (negação da comunicação); e as que veiculam uma concepção de texto como objeto de ensino e de intervenção, referente a observação da prática das professoras propondo em algumas aulas, situações miméticas às da vida cotidiana. Houve a predominância de aulas desse último tipo citado.

Analisando tal situação, os autores constataram que as finalidades e os interlocutores são representados através das expectativas elaboradas quanto ao lugar de onde se enuncia e ao instante da enunciação. Além disso, que ocorreram dois tipos de aula: em que não havia reflexão sobre o texto a ser elaborado ou que as informações concentravam-se em questões gramaticais ou estruturais, e outro em que havia, também, mesmo que superficiais, reflexões sobre fatos sociodiscursivos.

Também foram observados, pelos autores, os comandos dados para as atividades de escrita. Sobre isso, foram identificadas ordens em que não havia indicação de finalidade para o material escrito; ordens que identificavam a finalidade, mas que oscilavam quanto à informação sobre o gênero e o interlocutor; e as ordens que apresentavam finalidade, gênero e interlocutor. Tais observações levaram à constatação da existência de uma tensão entre objetivos didáticos das professoras e finalidades de escrita. Contrariamente a isso, segundo os autores, a escola deve impulsionar os alunos a destinar o texto a outras esferas de interação e não somente ter o professor como interlocutor, pois se pode comprovar com a pesquisa que “os alunos que escrevem para outros interlocutores tendem a aproximar mais os textos das situações vividas fora da escola e a desenvolver estratégias diversificadas para lidar com destinatários e finalidades diferentes” (LEAL; MORAIS, 2006, p.83).

Na análise dos relatórios de aula, atividade que objetivou entender os momentos em que a produção de argumentos no texto escrito era de alguma forma incentivada ou favorecida, os autores constataram que havia três tipos de aula:

aquelas em que não havia favorecimento à explicitação de argumentos, pela natureza da atividade proposta; aquelas em que poderia haver favorecimento à produção de argumentos sem que o professor fizesse qualquer menção a tal possibilidade; aquelas em que havia favorecimento à produção de argumentos, com reflexões sobre a importância de convencer o interlocutor. (LEAL E MORAIS, 2006, p.83)

Frente a isso, os autores também perceberam que, na maioria das aulas, não ocorreram momentos em que os alunos produziram argumentos escritos. Apenas em práticas de quatro professoras foram detectados tentativas de estimular os alunos a desenvolver estratégias de argumentação. Nessas aulas, tais discussões caracterizaram-se, sobretudo, pela “indicação no comando de finalidades reais ou imaginárias em gêneros textuais da ordem do argumentar”. Inclusive, segundo Leal e Moraes (2006, p.83), em todos os momentos existiram reflexões sobre a importância de trazer presente o interlocutor.

Porém, Leal e Moraes (2006, p.84) frisam que, nas aulas de tais professoras, não aconteceram estudos mais profundos envolvendo as diversas estratégias argumentativas possíveis e nenhuma referência à possibilidade de inclusão das diferentes vozes no texto. Não existiu, também, observação sistemática sobre as diferentes opiniões levantadas. Então, nessas aulas ocorreu a explanação sobre a necessidade de justificar o ponto de vista, mas não se dedicou atenção alguma ao processo de contra-argumentação.

Pela análise dos textos dos alunos, os autores puderam constatar que não houve influência do tipo de intervenção didática sobre a inserção de justificativas nos textos, nem sobre a capacidade de apresentar justificativa da justificativa. Com relação aos tipos de comandos, os autores perceberam o efeito dessa variável sobre a presença de justificativas das justificativas nos textos dos alunos: “O grupo 2 concentrou o maior percentual de textos com justificativa da justificativa (64%), em contraposição ao grupo em que não havia, nas aulas de produção de textos, delimitação de finalidade, gênero ou interlocutor (31,3%)” (LEAL; MORAIS, 2006, p.87). Através desse resultado pode-se constatar que a variação de finalidades em aulas de produção textual pode conduzir os estudantes a diversificar os

mecanismos de argumentação e, mais precisamente, a utilizar procedimentos de justificação em que se desenvolve uma cadeia argumentativa explícita.

também nas análises dos textos dos alunos, os autores evidenciaram que a presença de justificativa da justificativa está precisamente ligada às representações sobre a situação de interação e possibilidades de rejeição dos argumentos instaurados. Por fim, Leal e Morais (2006, p.88) analisaram se havia algum efeito das atividades de reflexão sobre os processos de argumentação nas aulas assistidas sobre a inserção de justificativas nos textos e constataram que isso ocorre, mas com uma diferença insignificante (45,1% para 33,3%).

Com base na observação de que em algumas turmas os alunos inseriam a contra-argumentação com mais intensidade que os alunos de outras turmas, Leal e Morais (2006, p.91) resolveram verificar os resultados do tipo de prática pedagógica utilizadas sobre tais situações. Nesse sentido, constataram que os alunos que frequentavam as aulas com professoras que não possibilitavam situações em que eles se envolvessem em exercícios sociais de escrita geralmente não introduziam nos textos contra-argumentos (apenas 8,6%). Já os estudantes que frequentavam as aulas com professoras que entendiam o texto como objeto de interação utilizaram em seus textos mais contra-argumentos (55,1%). Contribuíram para esse percentual, também, as aulas em que havia atividades de reflexão sobre aspectos sociodiscursivos.

Os autores também visualizaram que os alunos que eram acostumados a produzir textos sem finalidades explícitas tenderam a não introduzir contra-argumentos (apenas 12,3%) e os alunos que participavam das aulas em que havia delimitação de finalidades produziram mais contra-argumentos (53,6%). Um dado interessante foi que as atividades de reflexão sobre as estratégias argumentativas não fizeram com que os estudantes elaborassem mais contra-argumentos, pois, pode-se ressaltar, as professoras que refletiram sobre a argumentação em sala de aula não deram nenhuma importância ao papel da contra-argumentação na defesa das opiniões. Concluem, então, Leal e Morais (2006, p.96,) que “a presença de contra-argumentos, portanto, parece mais relacionada às concepções gerais de textos que permeavam as situações didáticas (texto como objeto de interação)”.

Dolz (1995, p.70), no curso de suas investigações, sobre o ensino precoce da argumentação, deparou-se com uma turma de alunos de 6ª série (11 -12) que decidiu escrever, por iniciativa própria, várias cartas dirigidas ao presidente da “Confederación Helvética”. Essas cartas faziam referência a um problema de um de seus colegas de origem estrangeira, cuja família acabara de receber uma ordem de expulsão do país. Na resposta, o presidente desenvolveu uma argumentação completa para que os alunos entendessem as razões que

havia conduzido as autoridades a expulsar a família. Nessa experiência, apesar da decepção dos alunos com relação à resposta do presidente, não ocorreram dificuldades para a compreensão das justificativas expostas na carta. A hipótese que o autor levanta para compreender tal resultado é que, por um lado, os alunos conheciam a situação de comunicação e, por outro lado, esses alunos já haviam desenvolvido determinado número de capacidades argumentativas através da sequência didática (15 horas de duração), aplicada por ele mesmo em outro momento.

Frente a isso, Dolz iniciou uma nova investigação na qual focalizou a compreensão de textos argumentativos. Participaram desse estudo estudantes do mesmo nível (6ª série, 11-12 anos), que desconheciam a situação de comunicação que envolveu a produção da carta do presidente. Os alunos que participaram desse estudo pertenciam à mesma escola que os demais e foram divididos para a pesquisa em dois grupos, o grupo de controle e o experimental. Aos alunos dos dois grupos foi proposta a leitura da carta do presidente e em seguida, o preenchimento de um questionário que foi elaborado para verificar o nível de compreensão da mesma. O grupo experimental realizou essa mesma tarefa após 15 horas de atividades centradas na produção de textos argumentativos (a sequência didática). A sequência didática desenvolvida por Dolz consistiu em dez oficinas:

- Taller 1.- Reconocer un texto argumentativo.
 - Taller 2.- Analizar las características de una situación de argumentación.
 - Taller 3.- Clasificar argumentos.
 - Taller 4.- Dar su opinión y defenderla. Tomar en cuenta la posición del otro.
 - Taller 5.- Desarrollar argumentos. Usar los organizadores textuales de causa y de conclusión. Usar las expresiones de certeza y de probabilidad.
 - Taller 6.- Oponerse y formular objeciones.
 - Taller 7.- Contestar la opinión de una autoridad.
 - Taller 8.- Negociar. Usar las formulas concesivas y de cortesía.
 - Taller 9.- Planificar globalmente el texto siguiendo distintos circuitos.
 - Taller 10.- Elaborar pautas de control para la revisión y la escritura.
- (DOLZ, 1995, p. 72 – 73)

Conforme Dolz (1995, p. 73), a primeira versão da sequência didática descrita acima foi elaborada para melhorar a escrita de textos argumentativos desenvolvida em quatro dimensões distintas:

- 1) poniendo en contacto a los alumnos con situaciones argumentativas distintas para puedan captar la relación entre los parámetros de las situaciones de interacción

y las estrategias argumentativas utilizadas; 2) preparándolos para elaborar distintos tipos de argumentos y contraargumentos; 3) facilitando el paso de la simple oposición a los argumentos del otro a la coordinación de puntos de vista y a la negociación de un compromiso; 4) practicando ciertas estrategias lingüísticas características de la argumentación.

Durante esse estudo, o autor destacou duas hipóteses: a primeira centrava-se na ideia de que determinadas atividades, que poderiam contribuir para a compreensão da carta, seriam inacessíveis, pois a grande parte dos alunos nunca havia participado de trabalhos sistemáticos sobre a argumentação. As principais dificuldades seriam: reconstruir de maneira precisa a situação de argumentação; identificar a posição do argumentador a propósito da controvérsia; restabelecer a ordem dos argumentos a partir da reformulação dos mesmos; e interpretar as fórmulas concessivas das estratégias persuasivas. A segunda hipótese previa que essas quatro dificuldades seriam superadas, pois o grupo experimental apresentaria melhores resultados, após a realização da sequência didática.

No final do trabalho, Dolz conclui que os resultados do questionário (aplicado aos dois grupos) revelaram alguns dos principais problemas de compreensão que, para ele, parecem específicos da argumentação.

1. Los alumnos de esta edad no evalúan siempre de manera oportuna la situación de interacción social en la que se produce la controversia, lo que constituye un obstáculo para identificar la posición del argumentador. 2. Cuando no identifican la posición del argumentador, les cuesta captar la orientación de los argumentos y de los contraargumentos. 3. No comprenden siempre la articulación entre los argumentos. 4. A menudo, no hacen la distinción entre las formulas concesivas y persuasivas y la decisión misma del argumentador. Las primeras son utilizadas por el argumentador como una estrategia para de reconocimiento del destinatario, con la intención de suavizar la decisión tomada. Los alumnos las confunden con la decisión. (Dolz, 1995, p.75).

Sobre esses problemas que o autor identificou nos alunos, salienta que, provavelmente, o estudante encontrará essas mesmas dificuldades, quando for ler um editorial de imprensa, um texto de opinião, um informe destinado a tomar uma decisão, etc. Nesse sentido, a sugestão aos professores consiste em planejar projetos de leitura e sequências didáticas que levem em consideração tais dificuldades.

Com a pesquisa, Dolz também constatou que as atividades de produção de textos e a tomada de consciência, desenvolvida durante as oficinas da sequência didática, proporcionaram aos alunos novos instrumentos de regulação da leitura, assegurando um maior

nível de eficácia. Ou seja, as oficinas da sequência didática facilitaram o desenvolvimento de capacidades de construção das significações, ausentes na maioria dos alunos do grupo de controle. Em função dessas capacidades argumentativas, os alunos conseguiram uma leitura mais flexível, isto é, maior autonomia leitora. Frente a isso, a sugestão aos professores concentra-se nas atividades que contemplam uma considerada proporção de produção escrita para melhorar a leitura.

Cotteron (1995, p.81) desenvolveu um estudo sobre “¿Secuencias didáticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?”. Em suas investigações, a autora analisa uma série de elementos do discurso argumentativo que podem ser abordados desde a escola primária, explicitando como podem integrar-se em uma sequência didática. Cada sequência didática, diz a autora, organiza-se em quatro grandes fases que integram as diferentes dimensões do discurso argumentativo e que possuem como objetivo geral proporcionar aos alunos os instrumentos necessários para desenvolverem suas capacidades na produção escrita e na compreensão de textos argumentativos.

Cotteron (1995) comenta que seu intuito em produzir esse trabalho não era descrever especialmente nenhuma sequência de ensino-aprendizagem realizada pelo grupo do qual faz parte (Servicio de didáctica – Dolz & Pasquier, abril 1993, mayo 1993, Cotteron, marzo 1993, 1994), mas mostrar, primeiramente, como elas foram construídas e que princípios nortearam tal trabalho (Schneuwly, 1988; Dolz, 1994).

Por isso, Cotteron (1995, p.81) põe em destaque, antes de falar dos objetivos e conteúdos da escrita e da leitura referente ao discurso argumentativo, as quatro fases que o compõe:

- Primera fase: Se elaborará y discutirá con los alumnos un proyecto de producción de textos que terminará cuando acaben las actividades propuestas (Cf. Dolz, 1994). Se pone en marcha una situación de argumentación de la cual derivan unos objetivos de aprendizaje. – Segunda fase: Los alumnos producen un primer texto argumentativo que permite al enseñante evaluar no solo los problemas de escritura de los alumnos sino también sus capacidades en este ámbito... - Tercera fase: Los alumnos realizan una serie de talleres que les permiten familiarizarse con diferentes contenidos de enseñanza propios de la argumentación... Estos talleres pueden abarcar debates, juegos de rol,... - Cuarta fase: Finalmente, gracias a lo que han aprendido en los talleres mencionados, los alumnos revisan y reescriben su primer texto o escriben un nuevo texto argumentativo. Al comparar este texto con el primero, los alumnos y el profesor pueden medir los progresos alcanzados... producir textos ayuda a leer mejor... Este postulado sugiere una – Quinta fase: Esta fase permitiría evaluar la comprensión de textos argumentativos por parte de los alumnos.

No quadro que segue, podem-se observar os conteúdos de ensino e objetivos de aprendizagem propostos pela autora (COTTERON apud CAMPS, 2006 p.109 -112):

CONTEÚDOS DE ENSINO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
1- Reconhecer um texto argumentativo de opinião	1- Distinguir um texto argumentativo de outros tipos de texto. 2- Opor um texto informativo a um texto argumentativo. 3- Identificar a posição do autor num texto argumentativo. 4- Ter consciência de certas características léxicas e sintáticas do texto argumentativo.
2- As situações de argumentação	1- Ler, observar, analisar em textos orais ou escritos certas características da situação de argumentação e descrevê-las (a controvérsia ou o desacordo na base da argumentação, o argumentador e o destinatário; a finalidade e o lugar de aparição). 2- Observar, analisar no jogo de papéis, em textos ou desenhos humorísticos diferentes estratégias argumentativas e sua eficácia (raciocínio encadeado, jogo de emoções, argumentação indireta, importância da linguagem do corpo). 3- Na produção oral ou escrita: (re) construir uma situação de argumentação (com a ajuda dos conhecimentos culturais, de indícios lingüísticos ou não lingüísticos). 4- Observar, comparar, analisar e descrever situações de argumentação diferentes que variem em função do enunciador, do destinatário, do objeto de debate, do lugar social dos interlocutores, da finalidade.
3- A organização do texto argumentativo	1- Ter consciência da organização de um texto argumentativo simples oral ou escrito: problema em relação com um tema de controvérsia (implícito ou explícito), justificativa, conclusão. 2- Perceber a possibilidade de “planos” argumentativos diferentes. 3- Destacar as diferentes partes de um texto argumentativo. 4- Os organizadores: 4.1- Compreender o papel dos organizadores na organização do texto argumentativo. 4.2- Num texto, substituir organizadores por equivalentes (nem sempre é possível). 4.3- Utilizar organizadores em um texto.
4- A introdução (O problema)	Descobrir no texto o problema colocado (implícito ou explícito). 1- Saber “introduzir” um texto argumentativo colocando o problema, dizendo de que se vai tratar na seqüência do texto.
A conclusão	1- Descobrir a conclusão de um texto argumentativo ou de um enunciado (e observar o lugar que ocupa no texto: princípio, fim...). Localizar as marcas de conclusão, se existem. 2- Escolher, entre várias conclusões dadas, a adequada a um texto argumentativo incompleto. 3- Formular uma conclusão de acordo com as razões apontadas. 4- Saber utilizar uma marca de conclusão.
5- Argumentos	1- Compreender as noções de “vantagens, inconvenientes, justificativa”. 2- Distinguir as “razões” (argumentos) e a conclusão em um texto ou enunciado. 3- Reconhecer, escolher e classificar argumentos “a favor” e “contrários” e distingui-los dos não-argumentos, em uma série de proposições ou em

	<p>um texto (em relação a uma determinada conclusão e a um destinatário).</p> <ol style="list-style-type: none"> 4- Elaborar argumentos “a favor” ou “contra” (em relação a uma determinada conclusão e a um destinatário). 5- Encontrar o ponto de vista e o autor em uma lista de argumentos. 6- Reconhecer diferentes tipos de argumentos (os que lidam com a razão, com emoções, etc.). 7- Praticar certas estratégias argumentativas oralmente e por escrito, elaborando diferentes tipos de argumentos. 8- Observar e analisar certas características da argumentação, como a escolha dos argumentos em função da representação que se tem do destinatário. 9- Desenvolver os argumentos <ol style="list-style-type: none"> 9.1- Elaborar os argumentos para defender uma opinião. 9.2- Desenvolver um argumento por meio de um testemunho pessoal ou de um exemplo. 9.3- Explicitar a articulação entre razões e conclusões com a ajuda de organizadores de texto (posto que, porque, pois, visto que, etc.). <ol style="list-style-type: none"> 9.3.a- Nos textos, reconhecer as “razões” (causas) que levam a um “resultado” (conseqüência). Descobrir a marca lingüística que indica a causa. 9.3.b- Nos textos, reconhecer “os resultados” (conseqüência) produzidos pelas causas. Descobri as marcas lingüísticas que indicam esse resultado (portanto,...). 9.3.c- Produzir enunciados ou textos articulando determinada conclusão e usando organizadores de texto. 10- Organizar a progressão dos argumentos orientados a uma determinada conclusão. <ol style="list-style-type: none"> 10.1- Discutir a noção de argumento fraco ou forte. 10.2- Saber encadear diversos argumentos em função de uma determinada conclusão usando organizadores de texto.
6- Os contra-argumentos	<ol style="list-style-type: none"> 1- Aprender a considerar o destinatário (indispensável para a contra-argumentação) por meio do jogo de papéis. 2- Identificar a opinião de “outro” (ou de “outros”) em textos orais ou escritos. 3- Adotar uma opinião contrária. 4- Encontrar nos textos argumentos para refutar argumentos dados. 5- Procurar contra-argumentos para refutar argumentos dados. 6- Identificar, observar e produzir expressões usadas para refutar. 7- Utilizar, na produção de textos ou nos enunciados, expressões ou organizadores de refutação.
7- Dar a opinião e defendê-la.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Identificar em um texto as expressões usadas para manifestar a opinião do autor ou de outro “enunciador”. 2- Adotar um ponto de vista, dar uma opinião pessoal com a ajuda de expressões e verbos declarativos. 3- Observar e distinguir em um texto os níveis de certeza e de probabilidade. 4- Completar enunciadas indicando por meio das expressões adequadas o quanto se está mais ou menos seguro do próprio julgamento ou ponto de vista. 5- Utilizar indicadores de certeza e de probabilidade.
8- Formular objeções. Questionar opiniões	<ol style="list-style-type: none"> 1- Formular objeções. 2- Observar e identificar em textos expressões que manifestam a dúvida sobre uma opinião e reutilizá-las. 3- Questionar afirmações, depoimentos duvidosos com a ajuda de expressões que manifestam dúvida.

9- Negociar	<ol style="list-style-type: none"> 1- Considerar diversos pontos de vista para adotar uma postura de compromisso. 2- Utilizar fórmulas de cortesia. 3- Fazer concessões. <ol style="list-style-type: none"> 3.1 - Identificar expressões usadas para indicar acordo ou desacordo com o que diz o outro. 3.2 - Identificar em enunciados se o autor indica seu acordo ou desacordo, de forma mais ou menos explícita, e que meios lingüísticos usa para indicar o grau de envolvimento no ponto de vista adotado. 3.3 - Utilizar fórmulas de concessão.
10- Reformular	<ol style="list-style-type: none"> 1- Compreender a possível função argumentativa da reformulação em um texto argumentativo. 2- Utilizar reformulações para explicar ou orientar a compreensão de certos termos para o destinatário.
11- A coesão do texto: as referências anafóricas	<ol style="list-style-type: none"> 1- Observar e analisar as referências anafóricas em textos para adquirir consciência de sua importância para a coesão do texto. 2- Observar os recursos lingüísticos nas substituições: pronomes, GN com a mesma palavra precedida de diferentes determinantes, outros GN, etc. 3- Observar e comparar as substituições léxicas em textos cujos enunciados informativos ou argumentativos sobre o mesmo tema têm orientações diferentes: positiva ou negativa. 4- Em dois textos diferentes, procurar as substituições léxicas de uma palavra que lhe dão orientação argumentativa positiva ou negativa. 5- Dar coerência a um texto utilizando organizadores de texto e substituições anafóricas e léxicas.
12- Compreender um texto argumentativo	<ol style="list-style-type: none"> 1- Captar as opiniões expressas pelo argumentador, os raciocínios subjacentes, as ironias, os implícitos, os contra-argumentos, as concessões, o encadeamento dos argumentos do texto...

Fonte: CAMPS, 2006 p.109 -112.

Por fim, a autora ressalta que, de fato, nenhuma proposta de aprendizagem elaborada pelo seu grupo de pesquisa pretende revisar todos os objetivos relacionados a problemas de leitura e escrita de textos argumentativos. Nesse caso, “se produziriam propostas mastodônticas, demasiadamente indigestas e de eficácia relativa” (Cotteron, 1995, p.98). É óbvio, também, reforça a autora, que o educador precisa escolher e adaptar as oficinas que deseja realizar, em função dos alunos. Pode decidir ampliar ou substituir atividades similares ou reformulá-las para outra proposta didática.

Com essa preocupação é que, no próximo capítulo, serão expostos os estudos realizados acerca do processo ensino-aprendizagem e da didática do ensino da língua, além da sequência didática desenvolvida com a finalidade de focalizar o ensino do texto argumentativo junto ao grupo de alunos envolvidos no trabalho de campo.

3. PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E A QUESTÃO DIDÁTICA

Cotteron (1995, p. 80) defende a idéia de que o êxito de qualquer atividade de aprendizagem depende, em primeiro lugar, dos professores, pois eles possuem uma função primordial na articulação didático-pedagógica. A autora salienta, ainda, que os docentes “son los mediadores entre los alumnos, el objeto de aprendizaje y los instrumentos propuestos a través de las secuencias de aprendizaje”.

Conforme Camps (2006, p.20), no mundo anglo-saxão, as investigações sobre a produção escrita proporcionaram uma mudança significativa no ensino da redação, de tal maneira que o texto deixou de ser o foco do ensino e o processo de sua produção passou a sê-lo: “a ênfase recaiu no ensino das estratégias de resolução de problemas de composição e na capacitação dos aprendizes para executar um controle adequado do processo de produção textual”. Essa perspectiva está na base de nosso trabalho e também no de Anna Camps e seu grupo. Segundo ela, muitas mudanças ocorridas no mundo anglo-saxão, no que se refere ao ensino da produção escrita, se devem ao reconhecimento de que o ensino da composição escrita deve se desenvolver nas atividades em sala de aula. Isso para que, nesse espaço, o educador possa intervir como um orientador que oferece a sustentação que os educandos precisam para resolver os diversos obstáculos que as atividades de produção impõem e, dessa forma, ir aperfeiçoando habilidades, conhecimentos e procedimentos exigidos, para que se constituam escritores autônomos.

A intervenção do professor também é destaque no trabalho de Colomer, Ribas e Utset (2006), e, conforme Leite e Vallin (2000, p.192), “as crianças são capazes de elaborar textos dissertativos desde que lhes sejam proporcionadas condições pedagógicas favoráveis.” Nesse sentido, que intervenções favoreceriam o desenvolvimento de capacidades relacionadas à ação de ARGUMENTAR em crianças de anos iniciais?

Bronckart (2007, p. 86), tomando os textos como os primeiros e os sistemas da língua como um “constructo secundário”, discorre sobre uma abordagem didática ideal. Para ele,

“consistiria em iniciar o ensino da língua pelas atividades de leitura e de produção de texto e que depois articularia, a esse procedimento inicial, atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis no corpus de textos mobilizados.”

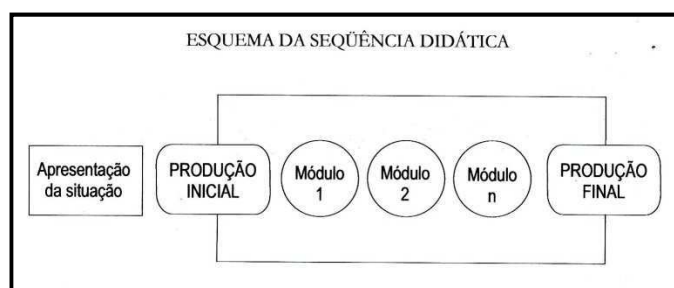
Nesse contexto, e com base em autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que se dedicam ao estudo sobre “planejar o ensino de um gênero”, bem como propõe instrumentos para que os educadores pensem e planejem o ensino de gêneros específicos é que versará a exposição que segue.

3.1 A Metodologia de Ensino Proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) salientam que é extremamente importante desenvolver contextos de produção efetivos e realizar atividades diferenciadas, pois é justamente isso que consentirá aos estudantes apropriarem-se das noções, técnicas e dos instrumentos essenciais ao desenvolvimento de suas aptidões de expressão oral e escrita.

Imbuídos dessa necessidade, os autores sugerem a elaboração de “seqüências didáticas”. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97), “uma ‘seqüência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

A função de uma “seqüência didática” é auxiliar o estudante a dominar melhor um gênero textual, consentindo-lhe, produzir por escrito ou oralmente de uma forma mais adequada numa determinada situação de interação comunicativa. Os autores representam através de um esquema a estrutura de base de uma “seqüência didática”.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98

Sobre os elementos que compõem o esquema acima, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.99) explicam que a “apresentação da situação” objetiva inserir os alunos em um

projeto de comunicação que será constituído efetivamente na “produção final”. Ao mesmo tempo, ela prepara os estudantes para a “produção inicial”, que pode ser concebida como uma tentativa inicial de produção do gênero que será, na sequência, explorado nos “módulos”. Nesse primeiro momento, duas dimensões podem ser diferenciadas: “Apresentar um problema de comunicação bem definido” e “Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos”.

Com relação à primeira dimensão, os autores (2004, p. 99) frisam que o “projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito” deve ser apresentado aos alunos claramente, por meio indicações que respondam às seguintes questões: Que gênero será elaborado? (pedir-lhes que leiam ou escutem um exemplo do gênero visado); A quem se dirige a produção? (destinatários possíveis: pais, colegas,...); Que forma assumirá a produção? (gravação em áudio, vídeo, folheto, carta,...); Quem participará da produção? (todos os alunos, individualmente,...).

A segunda dimensão diz respeito aos “conteúdos”. Conforme os autores, na “apresentação da situação”, é necessário deixar claro para os alunos quais são os conteúdos com que irão trabalhar, bem como, a sua importância. Deve ser explicado a eles, por exemplo, se for o caso de uma carta do leitor, sobre a idéia apresentada e os argumentos a favor e contra as diferentes posições, se for um conto, precisarão conhecer seus elementos constituintes: personagens, ações,... Enfim, essa primeira etapa (apresentação da situação) deve viabilizar aos alunos todas as informações suficientes, para que apreendam o projeto comunicativo estabelecido e a aprendizagem de linguagem a que está ligado.

A “primeira produção”, para os autores, condiz com a tentativa dos alunos de elaborar um primeiro texto oral ou escrito, podendo revelar para si e para o educador as representações que possuem da atividade em questão. É importante que os alunos a realizem com “sucesso”. Trata-se de “uma condição *sine qua nom* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, [...] suas potencialidades. [...] o ponto preciso em que o professor deve intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.101)

Além disso, tais produções resultam em momentos significativos de análise, pois permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de forma mais adequada às capacidades reais dos estudantes e identificar de forma clara as reais dificuldades encontradas pelos alunos.

A “produção inicial” consiste, ainda, no “primeiro lugar de aprendizagem da sequência”, porque constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relacionadas ao objeto de aprendizagem. Sobre isso, Dolz, Noverraz e

Schneuwly (2004, p.103) dizem que esse efeito pode ser intensificado se o desempenho dos estudantes for foco de uma análise que pode ser organizada de diversas formas: “discussões, em classe, sobre o desempenho oral de um aluno; troca de textos escritos entre os alunos da classe; reescuta da gravação dos alunos que produziram o texto oral etc.”

No que se refere aos módulos, os autores salientam que tais etapas consistem em trabalhar os “problemas” que se manifestam na primeira produção e de oferecer aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Nesse sentido, devem estar pautados pelas seguintes questões: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.103)

Frente à primeira questão, os autores discorrem, que, em cada sequência, serão trabalhados problemas referentes a vários níveis de funcionamento e baseados nas abordagens da psicologia da linguagem, os autores diferenciam quatro níveis de funcionamento na produção textual que devem ser reconhecidos e trabalhados pelos alunos. O primeiro é a “Representação da situação de comunicação”. Neste o estudante deve aprender a fazer uma imagem, a mais coerente possível, do destinatário do texto, da finalidade objetivada, de sua própria posição como autor ou locutor e do gênero visado. O segundo é a “Elaboração dos conteúdos”: o estudante precisa identificar as técnicas das quais pode se utilizar para se apoderar de conteúdos que lhe permitam escrever. O terceiro é o “Planejamento do texto”. O aluno precisa estruturar seu texto com base em um plano definido em função do objetivo que se deseja alcançar e/ou do destinatário a ser atingido; “cada gênero é caracterizado por um estrutura mais ou menos convencional”. O quarto e último diz respeito à “Realização do texto” que se refere à escolha de estratégias de linguagem eficazes para produzir seu texto: “utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto [...]”. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.104)

Em cada módulo, “é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.” Três são as categorias de atividades que os autores diferenciam: as atividade de observação e de análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum.

Na primeira, as atividades põem em evidência determinados aspectos do funcionamento de textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes. Um conjunto de

outras atividades a ser previsto deve colocar o estudante diante de situações de produção de textos, de modo que ele trabalhe aspectos precisos da elaboração que deverão ser gerenciados simultaneamente, mas que, nessas tarefas, receberão atenção especial. Podem ser desenvolvidas tarefas como: “reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que fala num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definindo, elaborar refutações encadeadas ou a partir de uma resposta dada, [...]”(Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.105)

A terceira categoria de atividades diz respeito a elaboração de uma linguagem comum para referir-se aos textos, avaliá-los, melhorá-los, sejam eles textos próprios ou de outros autores. Atividades com esse fim devem ser realizadas no decorrer de toda a sequência, e principalmente, no instante da produção dos critérios explícitos para a construção de um texto oral ou escrito.

Nesse contexto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.106) destacam a necessidade de capitalizar as aquisições que vão sendo elaboradas referentes ao vocabulário técnico e às regras durante a realização dos módulos e que devem ser sistematizados, a fim de servirem de referência para a reflexão sobre as atividades e o autocontrole do comportamento em relação ao texto. Segundo os autores, o documento de síntese é necessário ao aluno, uma vez que:

- indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (...);
- serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita;
- permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.107)

Essa síntese pode ser elaborada durante o processo ou num instante de avaliação, antes da produção final, podendo ser construída pelos alunos ou proposta pelo professor. Indiferente da forma de elaboração, cada sequência é concluída com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante a realização das atividades, na maneira resumida de “listas de constatações ou de lembretes ou glossário.

Na etapa da “produção final”, conforme o esquema exposto pelos autores, a sequência é encerrada com uma produção que proporciona ao estudante a possibilidade de colocar em prática as noções e os instrumentos produzidos separadamente nos módulos.

A “produção final” também pode ser o momento para uma “avaliação do tipo somativo”, desde que o estudante encontre, de forma clara, os elementos trabalhados em aula e que devem constituir critérios de avaliação. Atividades dessa natureza servirão para visualizar as aprendizagens realizadas e organizar a continuação do trabalho, possibilitando possíveis retornos a aspectos mal apreendidos.

Em síntese, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.111), para que aconteça a adaptação das sequências às necessidades dos alunos, o educador deve, primeiramente, examinar as produções dos alunos com base nos objetivos da sequência e das especificidades do gênero. Após, deve selecionar os exercícios importantes para a ocorrência do prosseguimento da sequência. Por fim, deduzir e elaborar, para os casos de fracasso, uma atividade mais específica e intervenções diferenciadas no que se refere às dimensões mais comprometidas. Tais estratégias podem ser aplicadas tanto para textos orais quanto para textos escritos.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.112), existem três diferenças consideráveis entre as sequências destinadas ao trabalho com gêneros orais ou escritos. Na atividade escrita, o autor pode tomar o seu texto como um objeto a ser reestruturado, avaliado, reorganizado, mesmo a ser rejeitado, até o instante que o entrega ao destinatário. Já a elaboração de um texto oral organiza-se numa lógica totalmente diferenciada, pois a palavra pronunciada é dita de uma vez por todas. Por isso os autores salientam que a escrita deve ser corrigida no final e a fala, de certa forma, é corrigida antecipadamente, numa atividade de preparação intensa, cujos mecanismos o aluno deve aprender a utilizar.

Outra diferença a ser considerada é que o texto escrito pode ser tomado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento da linguagem, passível de reflexões sobre a forma de fazê-lo ou escrevê-lo. Já a oralidade existe também como um processo de exterioridade, mas o produto elaborado, o texto oral, desaparece imediatamente e não se pode obtê-lo para uma análise posterior, a não ser que essa exteriorização tenha sido gravada.

Os autores salientam que a perspectiva atribuída às sequências é uma perspectiva textual, isto é, centra-se “nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalizações dos enunciados, no emprego de tempos verbais, [...]”. Nesse sentido, as questões de gramática e sintaxe, em geral, não são diretamente desenvolvidas nas sequências. Do ponto de vista dos autores, ao elaborar um texto, o aluno pode se deparar com situações advindas dos domínios da sintaxe, da morfologia

ou da ortografia, por exemplo. Cabem, então, segundo eles, observações pontuais, tendo em vista a reescrita do texto, e, à parte, dedicar um tempo para um ensino específico de gramática, cujo objeto principal das tarefas de observação e manipulação seja o funcionamento da língua.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.119) propõem um agrupamento de gêneros passível de ser desenvolvido para alcançar os objetivos traçados e permitir ao estudante o acesso a uma cultura suficiente no âmbito da produção textual oral e escrita. Consideram que, a cada gênero corresponde um conjunto de aprendizagens específicas. Cada gênero precisa de um ensino direcionado, pois apresenta características diferentes; no entanto, eles podem ser agrupados em razão de um determinado “número de regularidades lingüísticas e de transferências possíveis”. Nesse sentido, é necessário que esses agrupamentos:

1. correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade; 2. retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos; 3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.120)

O quadro seguinte mostra os agrupamentos, elaborados pelos autores, em razão dos três critérios descritos acima.

ASPECTOS TIPOLÓGICOS		
DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses da ação através da criação de intriga</i>	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 121

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.121-122) ressaltam que os agrupamentos não são estanques uns em relação aos outros e que os gêneros propostos objetivam o desenvolvimento de atividades orais e escritas. Em uma sequência didática, é necessário alternar as atividades orais e escritas, principalmente as orais, que são mais árduas de aplicar, levando-se em conta o cansaço do professor e do aluno.

Para definir a progressão através das séries, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.122) reportam-se a pesquisas em psicologia sobre "o desenvolvimento das capacidades de linguagem" e, sobretudo, a pesquisas em didática que "consideram os limites da situação escolar e o currículo seguido pelos alunos". Discorrem, ainda, sobre os princípios da progressão, que são os seguintes:

1. Uma progressão organizada em torno dos agrupamentos de gêneros [...] um mesmo gênero é trabalhado, em diferentes ciclos/séries, com objetivo cada vez mais complexos, ou diferentes gêneros pertencentes a um mesmo agrupamento podem ser estudados [...] 2. Uma progressão em espiral: melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis [...] o que varia de um nível para outro são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e o acabamento do texto [...] 3. Os gêneros tratados de acordo com os ciclos/séries [...] o desenvolvimento da expressão oral e escrita é ativado pelo ensino-aprendizagem de diferentes gêneros, iniciando precocemente, graduado no tempo de acordo com objetivos limitados e realizados em momentos propícios, isto é, quando a intervenção do professor e as intervenções com os outros alunos podem gerar progresso [...] 4. Aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo [...] produzir textos é um processo complexo [...] 5. Evitar a repetição, propondo-se diferentes níveis de complexidade [...] a retomada de objetivos já trabalhados, após um certo espaço de tempo e numa nova perspectiva, parece indispensável para que a aprendizagem seja assegurada. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.123 a 125)

O quadro que segue exemplifica a distribuição dos gêneros considerando uma forma possível de respeitar os princípios descritos acima.

SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS PARA EXPRESSÃO ORAL E ESCRITA: ⁸				
DISTRIBUIÇÃO DAS 35 SEQÜÊNCIAS				
AGRUPAMENTO	CICLO			
	1ª – 2ª	3ª – 4ª	5ª – 6ª	7ª – 8ª – 9ª
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia de conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida* (Apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica*
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado*	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance*	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público*
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica*	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral*	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral* 4. A entrevista radiofônica*
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha* (Apresentação em áudio)	1. A descrição de um itinerário*	1. As regras de jogo	
	5 seqüências (sendo 2 orais)	8 seqüências (sendo 3 orais)	9 seqüências (sendo 2 orais)	13 seqüências (sendo 4 orais)

A intenção dos autores em sugerir a produção de sequências didáticas como alternativa didática ao ensino da produção de textos não se resume em oferecer aos educadores modelos, mas de conduzi-los a apropriarem-se progressivamente da ideia. Dada a amplitude de gêneros que poderiam ser trabalhados na escola, as sequências assumirão seu papel pleno se os educadores as elaborarem por contra própria, em processos de formação inicial ou continuada.

Vale reforçar aqui o objetivo da sequência didática exposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2006). Segundo eles, a função da sequência é permitir ao aluno o acesso e o domínio de novas práticas de linguagem, práticas estas que se materializam nos mais diversos gêneros textuais. Portanto, neste trabalho, o planejamento da sequência didática implementada junto à classe de quarta série do Ensino Fundamental focaliza o ensino da argumentação, mais precisamente os elementos que constituem o protótipo da sequência argumentativa apresentado por Bronckart (1999): fase de **premissas** (ponto de vista - opinião), fase de apresentação de **argumentos**, fase de apresentação de **contra-argumentos** e fase de **conclusão**. A sequência constituiu-se a partir do trabalho com artigo de opinião, por este gênero possibilitar a exploração dos componentes da tipologia argumentativa mais amplamente.

A seguir, são apresentadas algumas propriedades do gênero selecionado e as atividades que estruturaram a sequência didática proposta.

3.2 O gênero texto de opinião

Para iniciar a reflexão sobre o gênero “texto de opinião” torna-se importante retomar o que Bronckart (1999, p. 42) salienta sobre a atividade de linguagem. Conforme o autor, a atividade de linguagem resulta da “**apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” Vale lembrar, ainda, que esse é a ponto chave da perspectiva interacionista sócio-discursivo, cuja abordagem psicossocial assinala que as ações de linguagem correspondem a posicionamentos individuais e, ao mesmo instante, dependem dos fatores sociais e contextuais que envolvem os indivíduos que, por meio dela, interagem. Desta forma, a linguagem abarca determinadas condições de produção, que conforme o autor, dividem-se em: assunto, objetivo, destinatário, local de circulação do texto, lugar social e momento da produção, o texto (gênero) a ser produzido.

Diante disso, pode-se dizer que, o texto é um processo cognitivo e social, que se estrutura com base nas condições de produção, logo o uso de um gênero textual específico em um contexto determinado é uma atividade de linguagem, planejada em função da situação de interação sócio-discursiva. É nessa perspectiva que está inserido este trabalho, bem como a proposta desenvolvida para o ensino da argumentação.

Marcuschi (2005), nessa mesma linha de pensamento, lembra que os gêneros se materializam como práticas discursivas de ação social em um *domínio discursivo* específico. Concebido como “esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana” (MARCUSCHI, 2005, p.23), o domínio discursivo desempenha papel sobre a função, o objetivo e a maneira de utilização do gênero. Quanto à caracterização dos gêneros, Marcuschi destaca que estes se caracterizam mais pela função que exercem do que pela forma que apresentam.

Com base nisso, é que foi selecionado o gênero “texto de opinião” para servir de suporte ao ensino da argumentação. Sabe-se que esse gênero consiste em um texto de caráter argumentativo, disponível, geralmente, em revistas e jornais, com o objetivo central de apresentar comentários, avaliações, expectativas sobre um tema da atualidade que, por sua transcendência, no contexto nacional e internacional, já é considerado, ou merece ser, objeto de discussão/debate. Segundo Melo (2003)¹⁸, pode-se considerar “texto de opinião” tanto os textos divulgados na imprensa de uma maneira geral, quanto uma matéria cujo autor desenvolve uma idéia a partir de sua opinião.

Conforme Silva (2008), a palavra opinião significa idéia, julgamento, apreciação, imagem, conceito, juízo, etc. A função do gênero artigo de opinião é expor uma opinião usando, um ou mais argumentos de apoio, hierarquizando-o numa sequência lógica em função de um tema, empregando estratégias argumentativas para, após, produzir uma conclusão coerente com os argumentos apresentados.

Dutra (2009) discorre que, ao produzir um texto de opinião o objetivo colocado em pauta é o de convencer. Apresenta-se a opinião em relação a determinado assunto com o intuito de persuadir o leitor a assumir o mesmo ponto de vista.

¹⁸ Jose Marques de Melo (2003) em seu trabalho reporta-se ao gênero “texto de opinião” como artigo de opinião. Neste trabalho, mantive-me extremamente fiel as reflexões do autor com relação à caracterização do gênero, entretanto, tomei a liberdade de substituir a denominação atribuída pela autora “artigo de opinião” para “texto de opinião”, por ambos possuírem noções semelhantes.

A autora (2009) destaca, ainda, que, para o autor do texto conseguir atingir com eficiência o seu objetivo, torna-se necessário conhecer muito bem o tema de que irá tratar. Também, precisa ter dados e informações que justifiquem sua opinião, que possibilitem construir bons argumentos, a favor ou contra o tema abordado.

Desta forma, Dutra (2009) sugere que os professores levem para a sala de aula textos sobre a temática (informativos, literários, da mídia etc.) e que se realize, então, um amplo debate. Proporcionando, assim, aos alunos a possibilidade de contribuir com as informações que possuem sobre o tema e, também, exercitar a prática da argumentação oral, habilidade muito cobrada atualmente na vida em sociedade e na escola, especificamente.

A produção de um texto de opinião implica, comumente, conforme Dutra (2009) as seguintes fases de trabalho (não necessariamente nesta ordem):

- tomada de posição em relação ao tema (contra ou a favor);
- justificativa da posição assumida, com base em argumentos;
- antecipação de possíveis argumentos contrários ao seu ponto de vista, contestando-os;
- conclusão do texto, reforçando-se a posição assumida.

Outra questão que a autora destaca é que, após levantados esses pontos, é necessário, ainda, que se observem dois aspectos essenciais para a estruturação da coerência do texto: “organização dos argumentos; · ligação entre as diferentes partes do texto (frases, parágrafos; introdução, desenvolvimento e conclusão).”

Além de todos os aspectos gramaticais relevantes para a produção de qualquer gênero textual, conforme a autora (2009), no artigo de opinião é fundamental observar os elementos referentes à articulação. Por não se caracterizar como uma lista de argumentos, o texto de opinião implica uma correlação entre suas diferentes partes, encaminhando-o a uma conclusão. Nesse contexto, Dutra (2009) destaca, na citação a seguir, algumas palavras e expressões que cumprem essa função, contribuindo para a construção da coerência textual:

Palavras ou expressões que:	Exemplos:
anunciam a posição do autor diante do que está sendo enunciado	“na minha opinião”, “penso que”, “acho que”, “pessoalmente”, “no meu ponto de vista”, “indubitavelmente”, “realmente”, “com certeza”, “parece-me que”, “provavelmente”, “infelizmente”;
introduzem argumentos, estabelecendo relações lógicas entre as partes dos enunciados (orações, períodos)	“porque”, “pois”, “por isso”, “embora”, “apesar de”, “para”, “a fim de”, “logo”, “então”;

apresentam o fechamento, a conclusão do texto	“conseqüentemente”, “por conseguinte”, “assim”, “então”, “desse modo”;
articulam o texto como um todo (grupos de períodos, parágrafos, partes maiores do texto)	“em primeiro lugar (...) em segundo lugar (...) finalmente”, “por um lado (...) por outro lado”

Fonte: DUTRA, 2009.

Ribeiro (2009, p.48) assim como Dutra (2009), também, apresenta elementos discursivos e linguísticos que assinalam a estruturação composicional do gênero em discussão:

- a) sequência tipológica: argumentativa;
- b) estratégias discursivas: deliberação, explicação, demonstração;
- c) estratégias enunciativas: marcas do autor e do destinatário;
- d) estratégia argumentativa: tese, argumento, e conclusão;
- e) organização linguística:
 - presença de verbos introdutórios de tipo: eu penso, eu acho;
 - discurso quase sempre em primeira pessoa;
 - articulação coesiva por operadores argumentativos;
 - predominância de conectivos de encadeamento (em primeiro lugar, e, depois, em seguida, finalmente, ...) e conectivos lógicos (assim, é por isso,...);
 - predominância de orações afirmativas;
 - uso do presente do indicativo, como marcador temporal;

A autora, diante de tais considerações, frisa que é extremamente importante o conhecimento do professor sobre essas características, pois implica um trabalho com propriedade no que condiz com o domínio do gênero em questão e, conseqüentemente, permitirá ao educando desenvolver sua capacidade de produção e análise. Nas palavras da autora:

... um bom desempenho linguístico-discursivo está relacionado ao domínio e apropriação dos gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais, o que implica, necessariamente, apropriar-se dos seus elementos constitutivos: conteúdo temática, estilo e construção composicional. (RIBEIRO, 2009, P. 49)

Torna-se relevante, sobre esse conhecimento, destacar ainda que, Ribeiro (2009) alia-se à concepção de Rodrigues (2000) e defende a ideia de que a composição do texto de opinião tem a heterogeneidade como uma de suas características, o que implica falar que esta composição pode ser assinalada pela presença de outros gêneros – por exemplo, relato – que aparecem no topo do gênero como estratégia discursiva de sustentação da argumentação.

Como já foi referenciado anteriormente neste trabalho, Bakhtin (2000) concebe os gêneros como tipos de enunciados relativamente estáveis. Ribeiro (2009, p.46) faz alusão a este estudioso e, com base nele, afirma que:

é possível recriar os gêneros, considerando que os discursos se moldam em função das situações sociais de comunicação, ou seja, são as mais diversas atividades do homem em sociedade que determinam a criação de novos gêneros discursivos para atender suas finalidades.

Conforme a concepção bakhtiniana, tudo o que comunicamos se faz possível por meio de gêneros (BAKHTIN, 2000, p.281). Com a chegada da tecnologia e alargamento dos meios de comunicação no mundo, tem ocorrido, também, o aparecimento de novos gêneros, como por exemplo, o *e-mail*. Isso leva alguns autores, como Meurer (2000, p.149), a assegurarem que o ensino da linguagem precisa ser realizado visando a desenvolver a aptidão para o uso crescente de gêneros discursivos. Tal proposta se sustenta uma vez que os gêneros são sempre campos de contenção entre estabilidade e mudança na visão bakhtiniana. Ou seja, novos gêneros têm velhas bases (MARCUSCHI, 2002), ou melhor, o aparecimento dos novos gêneros ocorre através de gêneros já existentes, quer orais, quer escritos.

3.3 Sequência didática

O quadro, a seguir, apresenta a proposta geral da sequência didática desenvolvida com um grupo de 27 alunos, na faixa etária entre 9-10 anos, pertencentes a uma escola da rede municipal de ensino. Esta experiência foi organizada conforme os moldes de Dolz e Camps, questões já mencionadas na introdução desta pesquisa, com o propósito de trabalhar o ensino da tipologia argumentativa dentro do gênero artigo de opinião.

Esta sequência didática, conforme Dolz, prioriza quatro etapas importantes: a “apresentação da situação”, “produção inicial”, “módulos” e a “produção final”. A primeira etapa, denominada também de Apresentação Inicial objetiva integrar e inserir os alunos em um projeto de comunicação que será constituído efetivamente na última etapa e, ao mesmo tempo, visa preparar os estudantes para a etapa seguinte. A “produção inicial”, segunda etapa, chamada também de Pré-teste, consiste, basicamente, num momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relacionadas ao objeto de aprendizagem, bem como numa tentativa inicial de produção da tipologia que será desenvolvida. A terceira etapa, concebida como “módulos” ou oficinas, centra-se num estudo para aprofundamento do conteúdo em pauta e, conseqüentemente, das “limitações” manifestadas pelos alunos na primeira produção, além de oferecer a eles os instrumentos necessários para superá-las. A última etapa, a “produção final” entendida também neste trabalho como Pós-teste, focaliza a finalização da sequência com uma produção que proporciona ao aluno a possibilidade de colocar em prática as noções e os instrumentos produzidos separadamente nas oficinas.

Como se vê, nas atividades que compõem a sequência, o estudo da tipologia tomou como base a sequência argumentativa apresentada por Bronckart, a qual envolve os seguintes elementos: premissas (apresentação do ponto de vista), argumentos, contra-argumentos e conclusão. Também foram levadas em consideração para o planejamento das oficinas, atividades relacionadas à apropriação e à reconstrução das práticas de linguagem desenvolvidas pelos alunos no contexto onde vivem, bem como nas trabalhadas e exploradas em sala de aula.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	TIPOLOGIA ARGUMENTATIVA GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO
APRESENTAÇÃO INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> - realizar atividade de integração entre alunos e professora. - explicar sobre o trabalho que seria desenvolvido. - expor os objetivos do trabalho e de cada oficina proposta. - elaborar o conceito de texto de opinião. - esclarecer sobre a função do texto de opinião, a quem será escrito e o que será feito com texto produzido pelos alunos durante o trabalho: publicação em jornais locais e criação de um blog da turma.
PRÉ-TESTE	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade oral: <ul style="list-style-type: none"> - apresentar e conversar sobre a temática: briga. - questionar os alunos sobre a temática: existem brigas? - pesquisar o conceito das palavras: briga /brigar.. - levantar com o grupo hipóteses de por que as pessoas brigam. - debater o filme “Guerra dos botões” e a filmagem de dois alunos brigando na escola em que estudam (questionamentos sobre a realidade da escola). - ler e explorar textos (notícias) sobre brigas. - Atividade escrita: propor de produção de um texto de opinião envolvendo a temática debatida: “A briga é um forma de resolver conflitos?”

OFICINAS:	<ul style="list-style-type: none"> - atividade oral no grande grupo: retomar a atividade feita no pré-teste e a proposta inicial de produzir um artigo de opinião. - apresentar e explorar uma reportagem: vídeo sobre uma briga entre duas adolescentes. - direcionar o olhar dos alunos para as entrevistas vistas na reportagem: ponto de vista dos entrevistados sobre a briga e expressões linguísticas utilizadas para emitir a opinião. - elaborar o conceito e a função do elemento ponto de vista; - proceder à leitura e à exploração de opiniões publicadas no “blog do shark” sobre a reportagem assistida: vídeo sobre uma briga entre duas adolescentes. - expor sobre: conceito e função de um blog. - retomar as opiniões lançadas no blog quanto ao autor e ao ponto de vista defendido. - desenvolver o jogo Cara a cara – com o objetivo de fazer com que o aluno se coloque no lugar do outro e emita um posicionamento. - atividade escrita: fazer o registro do jogo – personagem + ponto de vista - atividade de avaliação: registrar e avaliar o que aprendemos até o momento sobre artigo de opinião e como isso ocorreu? - atividade escrita e individual: fazer a leitura do texto produzido no pré-teste, identificar o ponto de vista defendido e avaliá-lo, reescrevendo-o se achar necessário. - planejar uma entrevista, envolvendo os personagens do jogo, com o objetivo de coletar pontos de vista diferentes sobre a temática em discussão. - expor sobre: conceito e função de uma entrevista. - retomar a reportagem explorada em aula e levantar com os alunos os possíveis questionamentos feitos aqueles entrevistados, para após, elaborar a entrevista que será aplicada pela turma.
Ponto de vista	<ul style="list-style-type: none"> - atividade oral: retomar um dos textos publicado no blog e ler para os alunos. explorar quem é o autor e que opinião defende em seu texto. - atividade escrita: entregar o texto debatido com lacunas e salientar que estão faltando expressões que deverão ser preenchidas. - identificar o ponto de vista, chamar a atenção dos alunos para a elaboração dos argumentos, idéias que justificam o ponto de vista, opinião do autor. - encontrar os argumentos (fazer referência as lacunas) no texto. - elaborar o conceito e a função do elemento: argumento - apresentar aos alunos uma legenda: vermelho = ponto de vista verde = argumento
Argumentos	<ul style="list-style-type: none"> - atividade em grupo: explorar as entrevistas – identificar o ponto de vista e o argumento da categoria entrevistada. (síntese das ideias coletadas) - apresentar a síntese das ideias ao grande grupo. - chamar a atenção para as diferentes vozes – (pontos de vistas diferentes) e separá-los, conforme temática central, opinião a favor e/ou contra a briga como forma de resolver um conflito. - registrar no quadro/caderno o paralelo explorado oralmente. - voltar ao texto trabalho e explorar as expressões que introduzem argumentos. - atividade de avaliação: avaliar o que aprendemos até o momento sobre artigo de opinião e como isso ocorreu? - atividade escrita e individual: fazer a leitura do texto produzido no pré-teste, identificar o argumento e avaliá-lo, reescrevendo-o se achar necessário. - organizar um júri. - expor o conceito e função do júri. - entregar aos alunos um resumo geral das entrevistas realizadas. - organizar a turma em grupos e propor atividades: Grupo a: com base no resumo das entrevistas selecione, sublinhe e anote os dados mais importantes a favor das brigas como forma de resolver um conflito. Grupo b: com base no resumo das entrevistas selecione, sublinhe e anote os dados mais importantes contra as brigas como forma de resolver um conflito. - combinar a apresentação do júri.
	<ul style="list-style-type: none"> - atividade oral: desenvolver a atividade do júri. - avaliar o júri e explorar a sentença do júri (contra-argumentos). - retomar com os alunos o resumo das entrevistas – chamar a atenção deles para as ideias

Contra-argumentos	<p>contrárias as que defendem = contra-argumentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - observar, no resumo das entrevistas, e sublinhar de azul os posicionamentos contrários ao seus. - identificar os contra-argumentos, relacionar esses posicionamentos com o ponto de vista da turma e registrar no quadro (atividade feita em grupo e com auxílio da professora). - realizar outras atividades que exigem a escrita de opiniões contrárias as que defendem. - chamar a atenção dos alunos para as expressões que introduzem o contra-argumento e o posicionamento de outra pessoa (outra voz). - atividade de avaliação: avaliar o que aprendemos até o momento sobre artigo de opinião e como isso ocorreu? - atividade escrita e individual: fazer a leitura do texto produzido no pré-teste, identificar o contra-argumento e avaliá-lo, reescrevendo-o se achar necessário. - eleger alguma das opiniões da entrevista para ser incorporada ao texto do pré-teste de modo que exerça sobre essa opinião algum tipo de ação – recusa, negociação, alinhamento/aceitação.
Conclusão e Organização global de um texto argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> - atividade em grupo: ler para eles o texto “busque soluções justas para os conflitos” sem o final (conclusão). - dialogar sobre o texto lido (identificar: título do texto/ fonte de publicação/ autor/ data/ ponto de vista/ argumento/ contra-argumento se tiver), solicitar que pensem um final (conclusão) para o texto. - discutir no grupo um final para o texto e compartilhar com a turma os possíveis finais. - ler as conclusões e escolher a que melhor se adapta aos textos (fazer com o auxílio da professora a escolha da conclusão para o texto já em estudo). - destacar a importância da conclusão para a compreensão e o entendimento do texto. - chamar a atenção dos alunos para as expressões que introduzem as ideias conclusivas. - atividade de avaliação: avaliar o que aprendemos até o momento sobre artigo de opinião e como isso ocorreu? - atividade escrita e individual: fazer a leitura do texto produzido no pré-teste, identificar a conclusão e avaliá-la, reescrevendo-a se achar necessário. - Atividade em duplas: realizar montagem do texto quebra-cabeça. - destacar os indícios que os auxiliaram a colocar a tira antes ou depois da outra para reconstruir o texto. - Atividade oral: ler e socializar as tentativas de montagem do texto. - conferir a organização do texto, realizar a colagem dos parágrafos na tabela da estrutura composicional. - explorar com os alunos que parte do texto encaixa nos espaços da tabela. - Identificar no texto, após a correção, o tema, a opinião, os argumentos, contra-argumentos e conclusão – completando a legenda: tema = laranja, ponto de vista = vermelho, argumento = verde, contra-argumento = azul, conclusão = amarelo. - atividade de avaliação: lembrar com os alunos tudo o que foi aprendido sobre o gênero texto de opinião, repassar cada atividade do diário de aprendizagem e avaliá-la.
PÓS-TESTE	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar aos alunos que leiam novamente o texto que elaboraram no pré-teste e analisem tudo o que nós aprendemos com relação ao texto de opinião. Após essa leitura, pensem se querem refazer o texto do pré-teste revendo o que aprenderam e reelaborando o que não está bom ou se querem a partir do texto do pré-teste elaborar um texto novo.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise e a discussão dos dados coletados através do trabalho de campo realizado. Dessa forma, para uma melhor exposição, a análise será dividida em cinco partes, cada uma delas designando um elemento específico trabalhado na sequência didática. Em cada uma das seções serão analisados os textos produzidos pelos alunos, buscando estabelecer um comparativo entre a produção desenvolvida no pré-teste e a produção elaborada no pós-teste. Essa análise tem como abordagem de base as contribuições da teoria Interacionista Sociodiscursiva expostas nos capítulos anteriores, sem deixar de considerar outros constructos teóricos que dão consistência, em especial, ao estudo das estratégias argumentativas utilizadas pelos estudantes em suas produções.

4.1 As situações argumentativas

Conforme mostram os referenciais e citando Ferro (1997, p.92), “toda argumentação se organiza a partir de uma controvérsia, polêmica ou um desacordo sobre determinado tema”. A sequência didática elaborada transcorreu sobre um assunto escolhido pela turma, temática essa que fazia referência a algo muito familiar às crianças: a briga é ou não uma forma de resolver conflitos?

Logo, a situação argumentativa posta em pauta foi a questão da briga entre pares. Com isso foram levantados questionamentos e hipóteses com os alunos referentes à seguinte questão: Por que as pessoas brigam? Diante disso, as hipóteses enumeradas pelos alunos foram: - há diferentes opiniões; - não sabem conversar, estabelecer um acordo; - estão sempre prontas para defender suas ideias; - não gostam de ouvir a opinião do outro; - agem sem pensar, precipitadamente.

O objeto de uma argumentação, reforça Ferro (1997), não se resume na verdade ou na falsidade de uma asserção, mas na probabilidade de prová-la, por meio de argumentos mais ou menos plausíveis. São as opiniões, atitudes e comportamentos discutíveis que funcionarão como argumento, sendo que o argumentador terá que torná-los mais verdadeiro. O receptor, por sua vez, será o elemento regulador do discurso, à medida que seu posicionamento e interesses direcionam o argumentador a nível discursivo.

Nesse sentido, foram muito significativos os momentos planejados na sequência para o aprofundamento da temática, a troca de ideias, o conhecimento de outros pontos de vista, o debate, principalmente as reflexões referentes ao contexto onde os alunos estão inseridos, o ambiente escolar.

Algo interessante que acontecia com a turma durante os episódios de estudo e discussão sobre o tema apareceu, quando todos os alunos, sem exceção, defendiam a premissa de que a briga não é uma forma de resolver conflitos, mas a turma, ou melhor, muitos dos alunos daquela sala brigam para defender seus interesses. Ferro (2007) diz que o lugar social condiciona os papéis a serem encenados, tanto pelo emissor, quanto pelo receptor, ao mesmo tempo em que determina o gênero argumentativo. Diante disso, pode-se observar que no momento em que se estava refletindo sobre o assunto e avaliando situações de briga que aconteceram com outras pessoas, a turma se colocou fora do fato, ignorando a possibilidade de eles também serem aqueles que por vezes brigam - “marginais” como foi julgada a menina que brigou com uma colega na escola. Defenderam um posicionamento oposto ao que costuma orientar as suas práticas.

Retomando Bronckart (2007, p. 96-97), o “contexto de produção” pode ser denominado como o “conjunto dos parâmetros” que podem influenciar a maneira de como um texto é estruturado. Esses fatores agrupam-se em dois blocos: o primeiro diz respeito ao “mundo físico” e o “segundo ao mundo social e ao subjetivo”. Sobre isso o autor observa que os parâmetros, mesmo podendo ser conceituados antecipadamente, somente influenciam o texto a partir das representações pessoais do emissor. Essas representações sobre os parâmetros do contexto físico amparam-se em duas capacidades cognitivas: “a identidade da pessoa (e sua distinção dos “outros”) e as coordenadas do espaço-tempo. Construindo-se essas capacidades logo na primeira infância, todo agente-produtor dispõe dessas representações, salvo caso patológico [...]”. A situação é diferente tratando-se das representações sobre os parâmetros do contexto sócio-subjetivo, pois a apreensão dessas ocorre lentamente, conforme as experiências da vida social, e podem ser alteradas continuamente. Um exemplo lançado pelo autor (2007, p. 97) ilustra a dificuldade que todo indivíduo pode encontrar na

representação dos parâmetros da interação social em que está situado e mostra também a dificuldade que o investigador pode encontrar para identificar tais representações: “quando um interlocutor é, ao mesmo tempo, amigo e supervisor hierárquico, podemos dirigir-nos a ele como amigo, acreditando que a interação é informal, enquanto ele desempenha o papel de supervisor e situa-se em uma interação profissional”. No ocorrido com os alunos da turma da 4ª série, pode-se concluir que, ao estruturarem tal ponto de vista, não estavam se dirigindo aos pares que brigam, se portando como indivíduos que podem agir da mesma forma, mas como seres conscientes de que essa é uma atitude que deve ser excluída das interações sociais. Isto é, o contexto de produção contribuiu expressivamente para a construção do texto de opinião da turma naquele momento, pois, quando tomados como alunos que brigam para resolver seus conflitos, o posicionamento defendido pela turma mudou consideravelmente, muitos argumentos foram lançados para justificar os meios. Portanto, como frisa Bronckart (2007), este é um dos aspectos deve ser levado em consideração no planejamento da sequência didática, bem como das atividades propostas que envolverão as situações argumentativas.

4.2 Pontos de vista

A tabela 1 apresenta dados referentes ao número de textos que expressaram por escrito o elemento ponto de vista, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Nessa tabela, também se encontra representado quantitativamente o número de textos que utilizaram expressões linguísticas para introduzir o ponto de vista.

Tabela 1 - Média de textos que apresentaram ponto de vista e utilizaram expressões para introduzi-lo.

Total de textos ¹⁹	Número de textos que apresentaram ponto de vista	Número de textos que utilizaram expressão linguística para introduzir o ponto de vista
-------------------------------	--	--

¹⁹ Tomou-se para a análise apenas 25 dos 27 textos porque dois alunos não participaram da oficina do pós-teste, não estavam presente em aula. Os trechos dos textos produzidos pelos estudantes e transcritos nesta análise não sofreram correção em qualquer nível gramatical, sendo mantidos no formato original. Ainda, para que pudéssemos realizar este estudo e anexar as produções neste trabalho, fizemos uma reunião com os pais dos alunos, a fim de explicar sobre a pesquisa e pedir autorização para a realização da mesma. Assim, os pais e ou responsáveis assinaram um termo de consentimento autorizando o desenvolvimento do trabalho, o uso dos escritos das crianças, bem como a gravação de todo o processo em áudio-vídeo, asseguradas as condições de sigilo. Por isso, os nomes usados para identificação dos textos foram modificados.

	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
25	21	25	17	23
	84%	100%	68%	92%

Ao analisar a tabela 1, faz-se necessário retomar o que Leitão aborda sobre a argumentação. A autora defende que o “argumento” funda-se no conjunto de “ponto de vista” e “justificativa”; logo, pode-se concluir que a tese defendida em um texto é a alma da argumentação, ou seja, é essencial existir o ponto de vista para que se construa o discurso argumentativo.

Observa-se, ainda, que a maioria dos alunos explicitou seu ponto de vista no momento da produção do pré-teste; dos 25 textos analisados, em apenas quatro não há a estruturação do elemento ponto de vista, ausência esta superada no pós-teste, em que todos conseguiram apresentar um ponto de vista articulado com a argumentação construída. A explicação para esse acontecimento encontra-se referenciada nas idéias de Bakhtin (2003) sobre a importância do trabalho com uma situação comunicativa concreta que dará base à produção. A atividade desenvolvida com os alunos para o encaminhamento tanto do pré-teste quanto do pós-teste focalizou este objetivo: colocar os alunos em contato real com o tema em estudo - brigas / conflitos - com vistas à elaboração de um texto de opinião no qual estivessem expostos pontos de vista acerca do tema e a posição pessoal sobre a questão orientadora – A briga é ou não uma forma de resolver conflitos?

Com relação à utilização de expressões linguísticas que introduzissem a ideia defendida, pode-se observar bons resultados no pós-teste: 92% dos alunos inseriram expressões que situavam seu ponto de vista. Ferro (1997, p.19), baseado em estudos de Dolz, destaca que, numa circunstância escrita,

a negociação pode ser atingida pela manutenção de uma certa distância por parte do locutor (através do uso de marcas do falante como: “eu penso”..., “eu sinto que”..., “em minha opinião”...) e pelo uso de argumentos aceitáveis dentro de um sistema válido e aceito socialmente... ou pela incorporação de argumentos opostos.

Essas marcas do falante, como destaca Ferro, podem ser vistas nos excertos dos textos produzidos por Lucas.²⁰

²⁰ Ver textos na íntegra no ANEXO V.

Pré-teste

Penso que isto não é legal mas por favor não briguem porque que se pessoas brigam.

Pós-teste

Minha opinião é que temque parar com as brigas as vezes gente morre brigando com armas, se batendo e com paus e ferros as pessoas devem parar de brigar não sei para que inventaram a briga.

Na situação acima, ainda, pode-se visualizar que no texto do pós-teste o aluno conseguiu expressar com maior propriedade seu ponto de vista. Acredita-se que isso se deve ao encaminhamento metodológico proposto pela sequência didática que abordou, entre outros elementos, a importância do posicionamento do autor para o convencimento do seu interlocutor na produção do gênero em estudo.

Outro aspecto que merece destaque no que se refere à elaboração de um ponto de vista é a presença do senso comum. De acordo com Bronckart (2007), várias características da situação de interação, com certeza, interferem nas condições de produção textual, tais como: as representações do redator acerca das opiniões dos possíveis leitores; a complexidade do tema; os conhecimentos sobre o gênero discursivo a ser construído; dentre outros. Ferro (1997) chama a atenção para o fato de que, ao serem observadas, as produções na posição de aluno produtores de texto podemos avaliar as limitações da criança em lidar com o imaginário, com o fictício. Conforme essa autora, o aluno sente a ansiedade de elaborar um texto de acordo com a solicitação da professora, prestando atenção, também, se o conteúdo dessa produção está dentro dos ideais exigidos pela religião, pela família, isto é, da ética e dos princípios vigentes.

A análise dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa permite explorar a pertinência desse contexto de produção na escrita dos alunos. Nos segmentos abaixo, produzidos por Débora.²¹, por Carlos.²², constata-se a presença do senso comum: as brigas acontecem por causa da influência das novelas, das drogas, a briga não resolve nada, só aumenta os conflitos.

Pré-teste

bom a minha opinião sobre as brigas e que nós nuca devemos brigar com os colegas e **isso está acontecendo por causa de novelas, drogas e violência,...**

Pré-teste

²¹ Ver texto na íntegra - ANEXO VI.

²² Ver texto na íntegra - ANEXO VII.

A briga não resolve nada só leva a violência e pode causar graves assidentes...

Nesse sentido, podemos notar nos trechos acima, como salienta Ferro (1997, p.19), que a “produção de textos está intimamente ligada à idéia de adequação da expressão, levando em conta os mecanismos da língua, os interlocutores e a situação em que o texto deve ser produzido, incluindo formas de registros, dialetos sociais e regionais, etc.”.

Ainda, a autora destaca que, o aprendizado da argumentação escrita não abarca apenas as questões cognitivas, mas também uma “integração progressiva” e uma síntese constantemente restaurada entre dois tipos de capacidade: “- a de compreender a especificidade das situações argumentativas, adaptando o discurso às exigências sociais destas situações; - a de lidar com condicionamentos textuais e lingüísticos do discurso argumentativo”.

O uso de perguntas retóricas constitui outro recurso usado por alguns alunos na expressão das ideias e dos pontos de vista. Os enunciados interrogativos podem ser concebidos como um método retórico que tende a instituir uma aproximação e um acordo (muitas vezes implícito) com os receptores. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 179), esses enunciados têm uma importância retórica considerável. No entanto, os autores ressaltam sobre os “perigos dessa técnica dialética” (muito utilizada nos diálogos socráticos): “A pergunta supõe um objeto, sobre o qual incide, e sugere que há um acordo sobre a existência desse objeto. Responder a uma pergunta é confirmar esse acordo implícito”. Entende-se, assim, que essas questões conduzem o receptor a partilhar e a seguir o raciocínio argumentativo revelado no texto. Isso assinala para uma “teia argumentativa” que é elaborada a partir da relação entre as indagações retóricas e as possíveis respostas articuladas pelo receptor.

Na verdade, as questões são empregadas com o intuito de “encetar raciocínios [...] com a cumplicidade, por assim dizer, do interlocutor que se compromete por suas respostas, a adotar esse modo de argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.180). Nessa perspectiva, a ideia de teia argumentativa é reforçada, conforme se observa nos trechos a seguir:

Pós-teste (Lucas.)²³

... A briga é coisa boa? Por que?

Não porque a briga só machuca e não ajeita nada eu não gosto nada de brigar só da problema isso é muito chato.

²³ Ver textos na íntegra - ANEXO V

Pós-teste (Lucas.)²⁴

Eu e algumas outras pessoas pesamos que se existe uma pergunta para as brigas: **gente A briga e uma forma de resolver um conflito?**

A algumas pessoas disém que Sim e outras que Não...

Com relação aos fragmentos referenciados acima, entende-se que, à medida que o receptor pensa sobre essas perguntas e procura respostas, inevitavelmente, ele se insere na teia argumentativa tecida pelo emissor e é persuadido a concordar com o ponto de vista defendido no texto.

4.3 As operações da argumentação

O processo de elaboração de argumentos, conforme Ribeiro (2009), corresponde a um importante momento no processo de interlocução, porque se caracteriza como o marco operatório na atividade argumentativa. É a partir desse instante que se desenvolve todo o processo interativo entre os interlocutores, estimulando e suscitando novos argumentos.

Levando em conta a existência de, no mínimo, três fatores essenciais no processo de construção da argumentação - o contexto de produção, o conhecimento que a pessoa tem do tema e as estratégias possibilitadoras da interação entre emissor e receptor -, na tabela que segue, evidencia-se quantos dos alunos envolvidos na pesquisa conseguiram, após as atividades das oficinas, melhorar o seu texto inserindo e ou reescrevendo os argumentos, bem como se utilizando de expressões, como “porque”, “pois”, “por isso”, “embora”, “apesar de”, “para”, “a fim de”, “logo”, para introduzi-los.

Tabela 2 - Média de textos que apresentaram argumentos e utilizaram expressões para introduzi-lo.

Total de textos	Número de texto que apresentaram argumentos		Número de texto que utilizaram expressões linguísticas para introduzir os argumentos	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
25	17	25	13	21
	68%	100%	52%	84%

²⁴ Ver texto na íntegra - ANEXO V

Os dados apontam que todos os alunos conseguiram produzir no pós-teste argumentos para justificarem no seu texto a tese defendida. 84% deles fizeram uso de expressões linguísticas ao introduzir seus argumentos. Os textos transcritos abaixo das alunas Beatriz.²⁵ e Laura²⁶ ajudam a exemplificar tais dados:

Pós-teste

Eu não acho isso certo não **porque ser agressivo não leva a nada só faz a gente perder um amigo.**

Para mim a pessoa agressiva ou seja a pessoa que começa a briga **quer se mostrar valentão(a) e mostrar que é mais que os outros. Veja o exemplo da Zeca da novela “Caminho das Índias”** ele para mim é **o maior “MARGINAL” e “IGNORANTE”** mais todos principalmente os pais que deveriam tomar providencias drasticas acham lindo o que ele faz.

Pós-teste

... para que ser assim se podemos dialogar formar idéias melhores dizer não a Violência melhorar o nosso pais, **pois a vida é curta quero ser feliz e paz é o que eu quero para o meu pais**, chega de guerra de confusão, briga eu to fora não quero não, **e mesmo eu sendo pequeno todos verão que eu vou ser modelo de cidadão, vou ser bonzinho vou ser gentil, a minha atitude poderá mudar o Brasil...**

Segundo Ribeiro (2009, p.78),

o que caracteriza uma intervenção argumentativa (argumentos + posicionamento) é a presença de um argumento em relação a uma determinada questão, ou seja, o posicionamento do locutor de acordo ou em desacordo em relação ao que foi dito pelo interlocutor e a maneira como se articulam argumento e posicionamento para sustentar a tese apresentada, recorrendo as leis (naturais, sociais, lógicas, jurídicas, etc.) à experiências, aos fatos, à causalidade, etc.

Nesse sentido, na análise referente à questão da construção dos argumentos, percebe-se nos textos a presença de diferentes estratégias argumentativas estruturadas pelas crianças. Para fundamentar essa análise, far-se-á referência a Perelman (2005), para quem a argumentação, ao buscar a adesão do auditório a certas opiniões, organiza-se por meio de dois processos: o de *ligação* e o de *dissociação*. O autor entende por processo de ligação “esquemas que aproximam elementos distintos e permitem estabelecer entre estes uma solidariedade que visa, seja estruturá-los, seja valorizá-los positiva ou negativamente um pelo outro”. Por processo de dissociação, as “técnicas de ruptura com o objetivo de dissociar, de

²⁵ Ver texto na íntegra - ANEXO VIII

²⁶ Ver texto na íntegra - ANEXO IX

separar, de desunir elementos considerados um todo, ou pelo menos um conjunto solidário dentro de um mesmo sistema de pensamento” (PERELMAN, 2005, p. 215).

Conforme Perelman (2005), os argumentos de ligação podem ser distribuídos em três categorias: os argumentos quase lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real e aqueles que fundam a estrutura do real. Para o autor, a primeira categoria abarca argumentos cuja estrutura lógica reporta os argumentos da lógica formal, porém, que não tem o mesmo rigor, isto é, não possuem valor conclusivo, já que não é possível extrair da linguagem comum toda a ambiguidade e nem há a opção de retirar do argumento a possibilidade de várias interpretações. Dessa forma, segundo o autor, a cada argumento lógico, de legitimidade reconhecida e indiscutível, corresponderá um argumento quase lógico, de estrutura parecida, cuja força persuasiva consistirá exatamente na sua proximidade com aquele.

A segunda categoria, os argumentos baseados na realidade, caracteriza aqueles cujo princípio se encontra na ligação existente entre os diversos elementos da realidade. Uma vez que se considere que os elementos do real estão associados entre si, em uma dada ligação, é possível fundar sobre tal relação uma argumentação que permite passar de um destes elementos ao outro. Os argumentos baseados na estrutura do real podem ser de sucessão ou coexistência. Por sucessão são os que se referem à relação de causa e efeito; por exemplo, o argumento pragmático, que atribui o valor de uma tese aos resultados causados por sua adoção. Os argumentos baseados na estrutura do real por coexistência são os que se referem às relações abrangendo realidades de ordens diferentes, em que uma seja a essência e a outra a manifestação exterior dessa essência. Um exemplo disso é o argumento que procura associar o caráter de uma pessoa a seus atos.

Sobre a terceira categoria, os argumentos que fundam a estrutura do real, Perelman ressalta que são os que generalizam aquilo que é acolhido a propósito de um caso individual (ser, acontecimento, relação) ou transpõem para um outro domínio o que é aceito num domínio especificado. Faz-se referência aqui aos argumentos que se estruturam a partir do exemplo, do modelo, da analogia e da metáfora.

Os argumentos por dissociação são aqueles que procuram solucionar uma incompatibilidade do discurso, re-estabelecendo uma visão coerente da realidade. Quando colocado em contradição, o emissor procura construir um entendimento de realidade capaz de fazer com que, se usado para julgar as aparências, aquelas que se conformarem a ele sejam consideradas válidas e as que não se conformarem sejam desconsideradas. A dissociação procede da depreciação do que era até então um valor aceito e a sua substituição por outro entendimento que se encontrar em maior acordo com o valor original.

Nos textos que constituem o *corpus* desta pesquisa podem ser observadas algumas das técnicas argumentativas sucintamente expostas acima. No gráfico que segue visualiza-se a média de ocorrência das técnicas argumentativas, segundo o número de textos analisados, contando que em determinados textos encontramos mais de uma técnica utilizada (aspecto não computado).

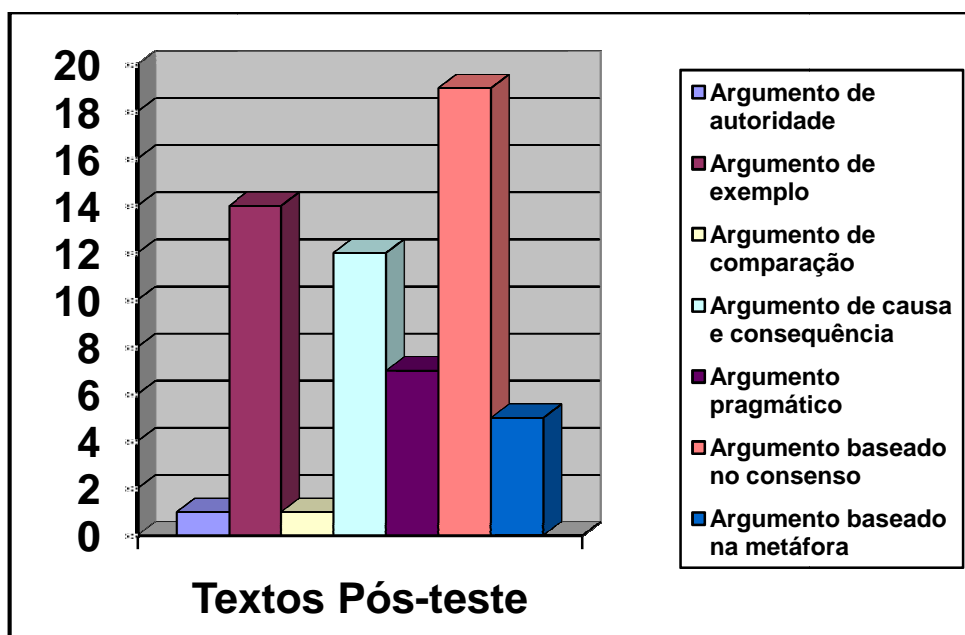


Gráfico 1: Média de ocorrência das técnicas argumentativas, segundo o número de textos analisados.

Paralelamente aos elementos da argumentação e às expressões linguísticas, foram analisados os tipos de argumentos presentes nos textos dos alunos. Nota-se, então, a predominância da técnica argumentativa baseada no consenso, relacionada que está às opiniões fundamentadas no senso comum. São falares aceitos pela tradição, por repetir-se constante e socialmente. Sob o ponto de vista formal, salienta Freitas (2006, p.7), “são, pois, de baixo valor argumentativo, uma vez que podem ser facilmente invalidados, segundo as próprias crenças do interlocutor e conforme fatos comprováveis social, estatística e/ou cientificamente.” Quando se fala desse tipo de argumento, pensa-se que sua elevada frequência se manteria, predominando em textos sobre temas variados, por ser mais acessível aos alunos e de maior conhecimento deles. São excertos de textos que apresentam argumento baseado no consenso:

Pós-teste (Débora.)²⁷

A Briga é uma forma de resolver conflitos. Não, **porque se pode resolver um conflito conversando ou pedindo desculpa.**

Pós-teste (Vitória.)²⁸

Na minha opinião penso que as brigas não é um ato de resolver conflitos. **Porque as brigas não leva a nada e só aumenta os conflitos.**

Pós-teste (Tarso.)²⁹

Na minha opinião as brigas não são uma forma de resolver conflitos, **porque se a gente brigar aumenta ainda mais o conflito e a maneira mais legal de resolver o conflito é converçando.**

Em menor escala, outra técnica encontrada foi o uso de argumentos de autoridade. Este consiste em “um modo de raciocínio retórico” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.348) vastamente agregado. O argumento de autoridade “utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese”. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca, o argumento de autoridade “é de extrema importância e, embora sempre seja permitido, numa argumentação particular, contestar-lhe o valor, não se pode, sem mais, descartá-lo como irrelevante, salvo em casos especiais”. Abaixo, um fragmento que exemplifica o que está sendo exposto:

Pós-teste (Luana.)³⁰

...

E depois desta cena muitos casos já foram ocorridos e divulgados nos rádios e jornais.

Como aquele caso que uma aluna bateu numa professora ou quando um grupo de meninas está aterrorizando alguns alunos e vários outros.

Além desses argumentos, as análises mostraram que técnicas argumentativas baseadas na exemplificação foram empregadas em proporções consideráveis. A argumentação através do exemplo fundamenta a estrutura do real e “implica [...] certo desacordo acerca da regra particular que o exemplo é chamado a fundamentar, mas essa argumentação supõe um acordo prévio sobre a própria possibilidade de uma generalização a partir dos casos particulares” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 399). Alguns fragmentos que denotam o exposto:

²⁷ Ver texto na íntegra - ANEXO VI

²⁸ Ver texto na íntegra - ANEXO X

²⁹ Ver texto na íntegra - ANEXO XI

³⁰ Ver texto na íntegra - ANEXO XII

Pós-teste (Tarso.)³¹

Na minha escola dois amigos brigaram jogando futebol, só porque um time ganhou do outro, aquele time que perdeu ficou triste e brigou com o outro time. Eles foram para a direção e foram falar com a coordenadora.

Portanto não briguem porque você pode perder um amigo e até machucar ele.

Pós-teste (Tarso.)³²

No mundo de hoje tem brigas se motivo ex: a profe Camila mostrou um video no computador de uma briga que aconteceu por uma troca de olhares.

Pós-teste (Beatriz.)³³

A briga acontece quando alguém provoca mas as vez acontece sem motivos, **que nem o caso da Dienifer bateu na colega por uma troca de olhares no começo da aula, pois as brigas são muito comuns em escolas.**

Aqui na nossa escola, dois alunos brigaram por que um quis ser mais que o outro e isso aconteceu por que eles estavam jogando futebol no campo.

A comparação foi outra técnica que apareceu na estruturação de alguns textos, mas também em menor escala. Perelman e Olbrechts-Tyteca, sobre essa estratégia, destacam que “os argumentos de comparação são quase-lógicos” (2005, p. 274). Isso quer dizer que a construção deste argumento segue um esquema de raciocínio formal. Na realidade, os argumentos de comparação “são em geral apresentados como constatações de fato, enquanto a relação de igualdade ou de desigualdade afirmada só constitui, em geral, uma pretensão do orador”.

Pós-teste (Bernardo.)³⁴

... nas ruas e em outros lugar tanto soco por uma coisinha piqueninha fira uma coisa bem grente poriso eles brigam como dois búfalo loco.

Observa-se, ainda, que o argumento pragmático alcançou uma boa média, isto é, fez-se presente em alguns textos. Segundo Perelman (2005, p.303), o argumento pragmático “desempenha um papel a tal ponto essencial na argumentação que certos autores quiseram ver nele o esquema único da lógica dos juízos de valor”, pois, para apreciar um acontecimento, é preciso observar seus efeitos. Alguns fragmentos ilustram essa estratégia:

Pós-teste (Márcia.)³⁵

³¹ Ver texto na íntegra - ANEXO XI

³² Ver texto na íntegra - ANEXO XI

³³ Ver texto na íntegra - ANEXO XIII

³⁴ Ver texto na íntegra - ANEXO XXVI

³⁵ Ver texto na íntegra - ANEXO XIV

...

Então vamos tomar uma nova atitude assim **o mundo inteiro vai agradecer pois além de fazer a paz para você. Você via tara fazendo o bem e a paz a o proximo e para o mundo inteiro.**

Pós-teste (Tarso.)³⁶

... brigas so provocam conflitos de pessoas **pois sem brigas seremos felizes**

Outra estratégia que apareceu e que, segundo a tradição dos mestres da retórica, sucederia de uma comparação é a metáfora. Pela metáfora, salienta Dumarsais (apud PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.453), “transporta-se, por assim dizer, a significação, que só lhe convém em virtude de uma comparação que existe na mente”. Mas, destacam Perelman e Olbrechts-Tyteca, essa ideia foi logo rejeitada por Richards, que insistia com vigor no caráter vivo, matizado, variado, das relações entre conceitos expressos de uma só vez pela metáfora. Logo, os autores, no que diz respeito à argumentação, concebem a metáfora como uma analogia condensada, resultante de uma fusão de um elemento do foro com um elemento do tema, como por exemplo:

Pós-teste (Débora.)³⁷

Eu acho que **quem briga é marginal e sem coração.**

Segundo eles, no exemplo acima, foro e tema são tratados de modo “simétrico, por assim dizer escolar, fora do contexto que seria a única indicação de qual é o tema e qual é o foro. É por isso que aí se vê nitidamente como a metáfora pode construir uma expressão a partir de uma analogia.” (2005, p. 454).

Percebe-se também, nos textos analisados, a presença do argumento de causa e consequência. Neste caso, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.308), “um mesmo acontecimento será interpretado, e valorizado diferentemente, conforme a idéia que se forma da natureza, deliberada ou involuntária, de suas consequências.” Veja-se o que segue:

Pós-teste (Jaqueline.)³⁸

Então não **brigue você pode perder um amigo, uma pessoa especial**

Pós-teste (Rafaela.)³⁹

³⁶ Ver texto na íntegra - ANEXO XI

³⁷ Ver texto na íntegra - ANEXO VI

³⁸ Ver texto na íntegra - ANEXO XV

³⁹ Ver texto na íntegra - ANEXO XVI

... as brigas não são uma forma de resolver conflitos, **pois as pessoas podem ir para os hospitais, e ficar em coma...**

4.4 A elaboração de contra-argumentos

Considerando uma das hipóteses lançada para este estudo, a que mediante a participação efetiva nas atividades propostas pela sequência didática desenvolvida pela pesquisadora, os estudantes de 4^a série conseguiriam produzir textos nos quais fossem antecipados contra-argumentos como forma de reforçar seu ponto de vista, superando a condição inicial que se supunha ser de omissão face a essa estratégia de argumentação disponível a um escritor, quando diante de um tema polêmico e da necessidade de defender seu posicionamento, pode-se dizer que ela se confirmou. Com a intervenção, os sujeitos conseguiram fazer esse exercício, ou seja, utilizar-se de elementos concessivos adversativos (ainda que, mas, no entanto,...) para indicar as restrições que um escritor coloca a um enunciado de orientação contrária e restabelecer a orientação com seus argumentos.

Conforme Camps (1995), a utilização adequada das construções textuais e sintáticas deverá permitir ao leitor, por um lado, identificar a orientação argumentativa global do texto e, por outro, reconhecer a situação dialógica e conseqüentemente o jogo de argumentos e contra-argumentos em um texto. A tabela 3 apresenta mais claramente esses resultados.

Tabela 3 - Média de textos que apresentaram contra-argumento e utilizaram expressões para introduzi-lo.

Total de textos	Número de texto que apresentaram contra-argumentos		Número de texto que utilizaram expressões linguísticas para introduzir os contra-argumentos	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
25	5	18	5	17
	20%	72%	20%	68%

Na tabela acima, observamos que, no pós-teste, houve um aumento considerável da presença de vozes contrárias ao ponto de vista defendido. 72% dos alunos que participaram da pesquisa estruturaram seu texto antecipando um ponto de vista oposto à tese que defendiam. Com relação ao uso de expressões linguísticas, o resultado foi equivalente. Algo que merece destaque é que o “*mas*” foi o articulador mais utilizado pelos alunos. É importante dizer que, lembrando Vygotsky (1991), a significação dessas palavras (os conectores) poderia ser

primeiramente estabelecida no nível social e depois no nível individual, isto é, primeiro o emprego desses vocábulos ocorreria com a ajuda do professor, para depois ser internalizada pelos alunos, caso contrário, ele não saberia como usá-las, nesse momento. Logo, na sequência didática, foram realizadas atividades concretas com o objetivo de conduzir o aluno a uma tomada de consciência com relação à função evocada por aquela palavra ou expressão. Vale destacar que esse trabalho não foi feito apenas com expressões que introduziam ideias contrárias, mas também com as que introduziam o ponto de vista, o argumento e a conclusão. Foram selecionados alguns trechos que indicam o uso de elemento contra-argumentativo:

Pós-teste (Tarso.)⁴⁰

Na minha opinião as brigas não são uma forma de resolver conflitos, porque se a gente brigar aumenta ainda mais o conflito e a maneira mais legal de resolver o conflito é converçando. **Mas tem gente que concorda que a briga é uma forma de resolver conflitos, eu não concordo com isso.**

Pós-teste (Aline.)⁴¹

Bem existem pessoas que brigam apenas com agregação física. Eu acho que as pessoas podem resolver os problemas com apenas um diálogo.

Mas tem pessoas que acham que tudo se resolve brigando mas eu acho que isso não é necessário porque podemos perder nossos amigos.

Pós-teste (Tarso.)⁴²

Existe pessoas que brigam porque acham que as brigas são uma forma de resolver conflitos. **Eu não concordo com estas pessoas porque elas acham bom brigar mas eu não acho que seja bom**
A minha opinião é que...

Pós-teste (Laura.)⁴³

Mas tem gente que não pensa assim e diz que é preciso brigar para impor ideias e opiniões e eu acho que é preciso conversar e poder ter ideias melhores porque...

Observando esses excertos, constata-se que esses autores compreenderam com clareza a proposta de produzir um texto de opinião com antecipação de contra-argumento para reforçar o seu ponto de vista, bem como deixar claro seu posicionamento referente à ideia contrária. Conforme a perspectiva teórica adotada neste estudo, sabe-se que a contra-argumentação é concebida como uma importante estratégia argumentativa e radicaliza o caráter dialógico da argumentação.

⁴⁰ Ver texto na íntegra - ANEXO XI

⁴¹ Ver texto na íntegra - ANEXO XVII

⁴² Ver texto na íntegra - ANEXO XI

⁴³ Ver texto na íntegra - ANEXO IX

4.5 Outros elementos da estrutura composicional

O estudo realizado permitiu visualizar a forma da estrutura adotada pelos alunos para compor os seus textos. Com base nos estudos de Bronckart (2007, p. 226-227), o protótipo da sequência argumentativa apresenta-se como uma sucessão de quatro fases: a “fase de premissas (ou dados)”, a “fase de apresentação de **argumentos**”, a “fase de apresentação de **contra-argumentos**” e a “fase de **conclusão** (ou de **nova tese**)”, sendo passível de alterações.

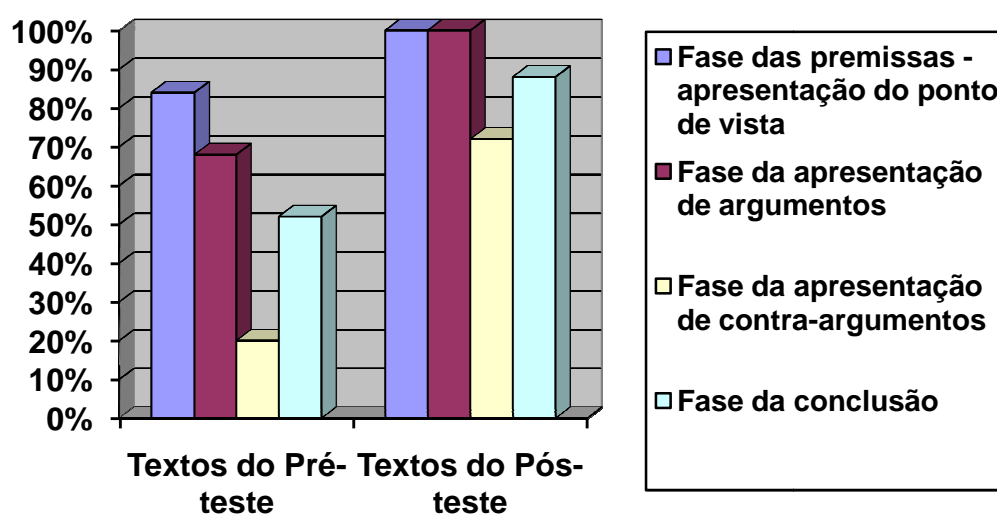


Gráfico 2: Média de ocorrência das técnicas argumentativas, segundo o número de textos analisados.

No gráfico 2, sintetiza-se a presença das diferentes fases nomeadas por Bronckart. Destaca-se, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, a explicitação das premissas e dos argumentos num percentual significativo. Também, constata-se que, após a intervenção didática, em média 70% dos alunos foram capazes de elaborar os contra-argumentos e 88% produziram a fase da conclusão.

Em relação à última fase – a das conclusões –, Pinto (1995 apud SANTA-CLARA; SPINILLO, 2006) destaca: “as premissas apresentadas por aquele que argumenta servem de apoio para levar o receptor a chegar a uma conclusão em particular, ou seja, servem de base para gerar uma inferência no receptor.” Nesse sentido, trata-se de um importante tópico do texto de opinião para o qual, no curso da sequência didática, foi dada atenção. No quadro abaixo confere-se o percentual de textos em que houve a elaboração de uma conclusão.

Tabela 4 - Média de textos que apresentaram conclusão e utilizaram expressões para introduzi-la.

Total de textos	Número de textos que apresentaram conclusão		Número de textos que utilizaram expressões linguísticas para introduzir a conclusão	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
25	13	22	5	13
	52%	88%	20%	52%

De acordo com a tabela 4, observa-se que 88% dos alunos conseguiram assimilar a função da conclusão e construí-la adequadamente. Quanto ao uso de expressões linguísticas para introduzir a conclusão, ele concentrou-se em 52% dos textos. Dentre os segmentos que podem ser localizados estão:

Pós-teste (Tarso⁴⁴.)

As brigas nas escolas são bem comuns mas as mais que acontecem é os brigas de “bate-boca”. Existem mais de que uma briga, brigas físicas, luta e de “bate-boca”. Na minha opinião as brigas não são uma forma de resolver conflitos, porque... (primeiros parágrafos) (...)

Portanto não briguem porque você pode perder um amigo e até machucar ele. (último parágrafo)

Pós-teste (Laura⁴⁵.)

As brigas estão virando uma forma que as pessoas estão achando de resolver seus problemas, isso é errado para que brigar se podemos conversar para que ser assim se podemos dialogar formar idéias melhores dizer não a violencia... (primeiro parágrafo)

(...)

Assim aprendemos que a briga não é uma forma de resolver conflitos... não resolve nada só aumenta o conflito e você perde amigos e pessoas especiais e ainda diz a elas que podem bater em você. (último parágrafo)

Em ambos, constata-se que os alunos reafirmaram seu posicionamento inicial contra a briga como forma de resolver um conflito, retomando o que explanaram no primeiro parágrafo. Eles concluem seu raciocínio com argumentos irrefutáveis, buscando reforçar sua tese de que as brigas só prejudicam: *você perde amigos e pessoas especiais,... até machucar ele...*

⁴⁴ Ver texto na íntegra- Anexo XI

⁴⁵ Ver texto na íntegra – Anexo IX

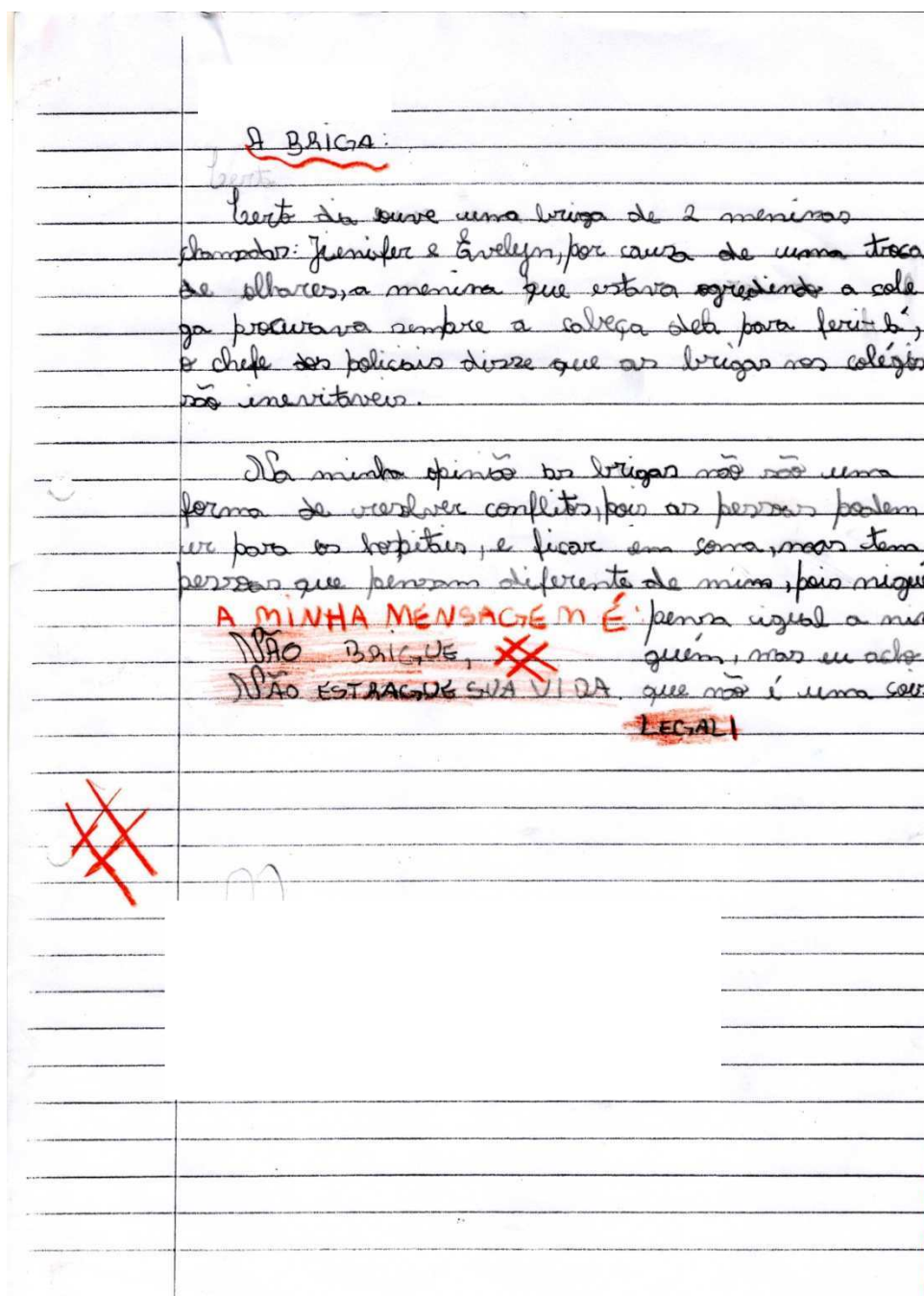
No trabalho desenvolvido, uma questão linguística que merece destaque é o aumento significativo de expressões que envolveram o destinatário: o percentual passou de 24% (pré-teste) para 48% (pós-teste). Aumentou o número de crianças que conseguiram perceber que, além de prever quem será o destinatário de seu texto, precisam estabelecer com ele relações marcadas linguisticamente, dirigir-se a ele diretamente, como “... não briguem vocês irão se prejudicar”, “não brigue, não estrague sua vida” ou “Seja amigo (a) e companheiro e resolva seu conflito com calma e paciência 1º tente resolver com diálogo e se não resolve tome outras providencia”, ampliando, com isso, o poder de persuasão de seu texto. Mas houve, ainda, situações em que o aluno dirigiu-se ao destinatário incluindo-se: “vamos lutar por uma vida sem VIOLENCIA”. Isso ocorreu em 48% dos textos.

Diante disso, compreende-se que a sequência didática desenvolvida proporcionou momentos aos alunos para que percebessem que a forma mais eficiente de conservar o diálogo argumentativo seria evocando o outro, tornando-o participante do processo de criação, como de fato o é. Bakhtin (2003) lembra que a construção do texto é dialógica e considera um destinatário concreto, com o qual o autor está em constante interação.

Bronckart (2007) traz presente, sobre esse aspecto, a noção de enunciador, a qual se pode inserir outra acepção que advém de uma análise das propriedades do texto efetivamente elaborado, e que mantém uma relação com as diversas vozes que nele são embutidas (“Quem “fala” no texto? Quem é o responsável pelo que é expresso? As de personagens ou de entidades sociais – a ciência, o Partido Socialista, os cognitivistas, etc.”). O Interacionismo conserva a terminologia “enunciador” para denominar o estatuto sócio-subjetivo do autor e introduz as noções de “textualizador, de expositor e de narrador” para denominar as instâncias da descrição de administração das vozes.

A estrutura composicional de alguns textos também sofreu alterações. Observa-se que, nos textos do pós-teste, além de tese e argumentos, há a narração de exemplos concretos relacionados a aspectos do cotidiano como: “... na minha escola dois amigos brigaram jogando futebol, só porque um time ganhou do outro...”. Além disso, algumas das produções passaram a apresentar uma pequena exposição a respeito do tema do texto, o que remete à teoria de Bronckart sobre a estrutura (narração + exposição) do texto argumentativo.

Texto pós-teste



Outra questão que merece destaque nessa análise é a atividade de reescrita realizada na sequência didática. Após o estudo de cada elemento da argumentação, era proporcionado aos alunos um momento para retornarem ao texto do pré-teste, avaliá-lo e reescrever ou criar o elemento focalizado no estudo. Essa foi uma atividade muito significativa, pois levou os alunos a apreenderem a importância e a função de cada elemento da composição argumentativa. No exemplo abaixo, pode-se confirmar tal afirmação, observando as reescritas

de um dos alunos que se baseou inteiramente nessa atividade para produzir o texto do Pós-teste:

Atividade de reescrita

Análise do texto

LEGENDA

- opinião
- argumento
- contra-argumento
- conclusão

■ Minha opinião é que sempre para com as brigas as brigas que a mãe brigando em casa se batendo e se batendo com força as pessoas, devem parar de brigar mãe sei para que inventaram a briga.

■ a briga é uma boa? De que? Não porque a briga só machuca e não ajuda em nada eu não gosto de brigar só de problemas isso é ruim.

■ contra-argumento → Não porque a briga sempre é bom é o jeito de resolver o conflito e acredito que a briga é necessária não sou eu quem digo quem faz isso é marginal.

■ conclusão então a gente briga o gente fica feliz mãe se mãe brigando assim ficam felizes.

Pós-teste

A briga é uma forma de resolver conflitos

- Minha opinião é que sempre parar com as brigas as vezes gente
-merre brigando com armas, se batendo e com pau e pedras as vezes
-devem parar de brigar não sei para que inventaram o briga.

- A briga é coisa boa? Por que?

R: - Não porque a briga só machuca e não ajita nada
-eu não gosto nada de brigar só do problema isso é
-muito frito.

- Tem gente que acha que brigar sempre é bom e o
-jeito de resolver conflitos e acredita que a briga é ne-
-cessaria, Não sei se tem isso porque quem faz isso é margis-
-mal.

-Então se a gente briga a gente fica feliz? na mas se não
-briga a gente fica alegre

Outra situação interessante foi que essa atividade contribuiu, também, para o entendimento da estrutura composicional do gênero artigo de opinião. Muitos alunos

visualizaram que na sua primeira produção textual não haviam inserido tais elementos, e que, portanto, não consistia em um artigo de opinião. Isso fez com que eles reestruturassem completamente ou criassem um novo texto para o Pós-teste. Observamos a seguir as produções de uma aluna:

Pré-teste

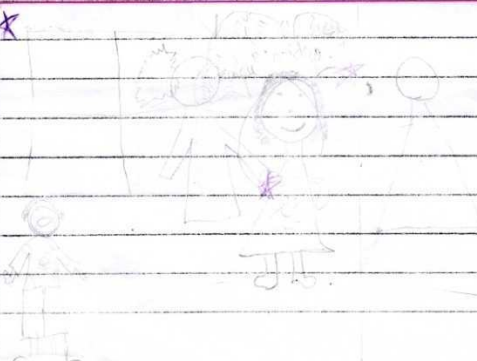
Artigo de Opinião

Em uma escola na Cidade de Ipiranga na hora do recreio os alunos da 2ª série fazem um grupo de futebol com 5 em cada grupo e um seria o juiz.

Quando estava para os alunos entrar um dos meninos começou a brigar por que o seu time tinha perdido e começaram a se dar soco e chute. E logo chamaram a professora para separar a briga e eles foram para a secretaria.

No outro dia aconteceu a mesma coisa mas uma das meninas falou para eles não brigar pois os socos e os chutes não vão adiantar.

E depois da qual ninguém mais briga todo mundo se conversa e se apresentam uma apresentação que no dia seguinte a gente entende que brigar e discutir não andam junto de gente nem um e cada vez que alguém briga eles ensinam que não tem que conversar e no qual a escola nem um aluno briga.



Atividade de reescrita

AVALIAÇÃO do TEXTO

LEGENDA



OPINIÃO.

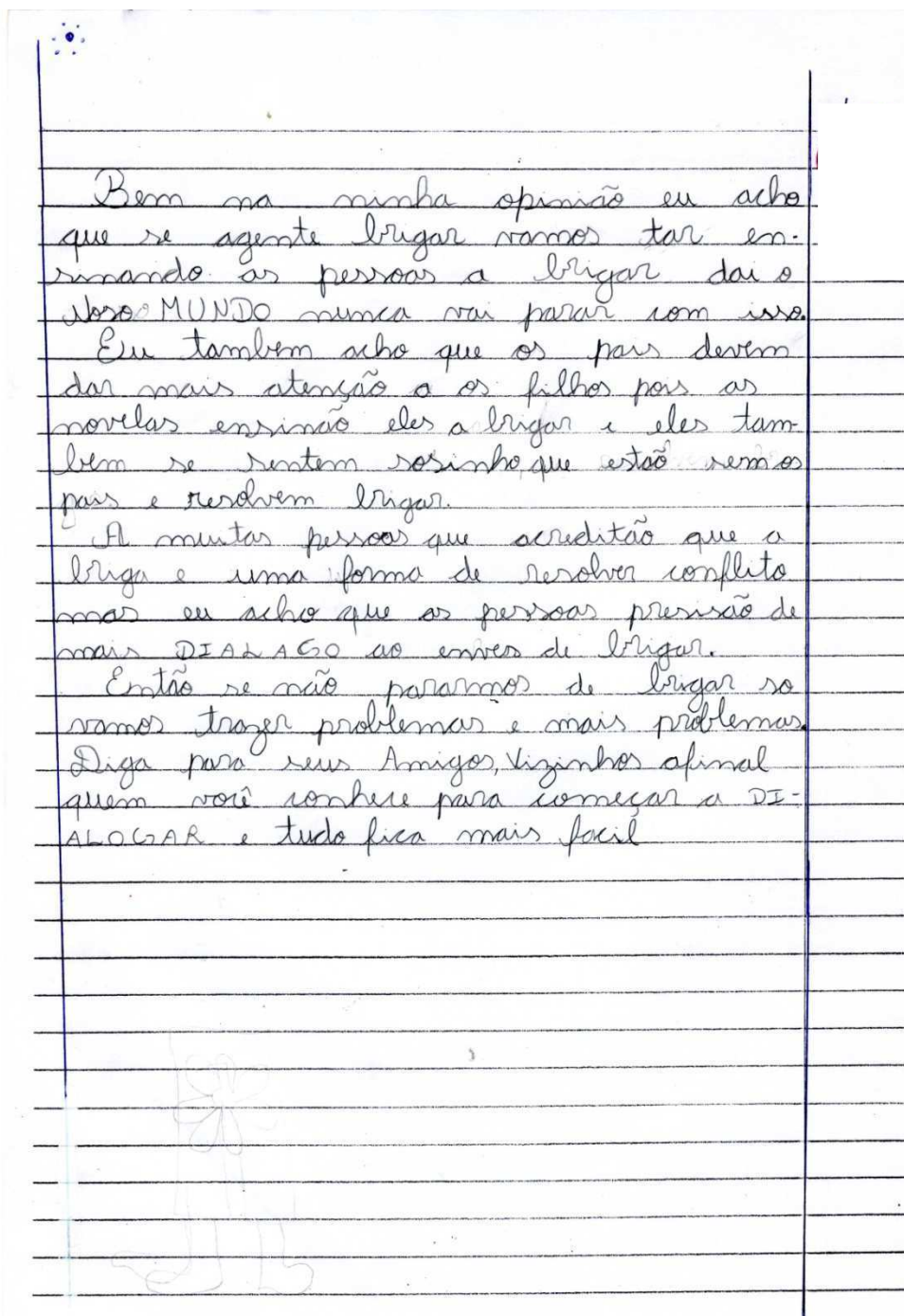
Argumento
contra-argumento
conclusão.

Red Bem na minha opinião eu acho que se agente brigar como tá traz envolvendo as pessoas a brigar daí o nome MUNDO nunca vai pa- sar com isso.

Blue Penso que a briga não é uma forma de resolver conflito mas há pessoas que acreditam que a briga é importante para resolver todos os problemas Mas eu não concordo nem um pouco com essas pessoas, porque só prejudica a nossa vida.

Yellow Então se não paramos de brigar só vamos trazer problemas e mais problemas. Liga para seus amigos, vizinhos, afinal quem você conhece para começar a DIALOGAR e tudo ficaria mais fácil.

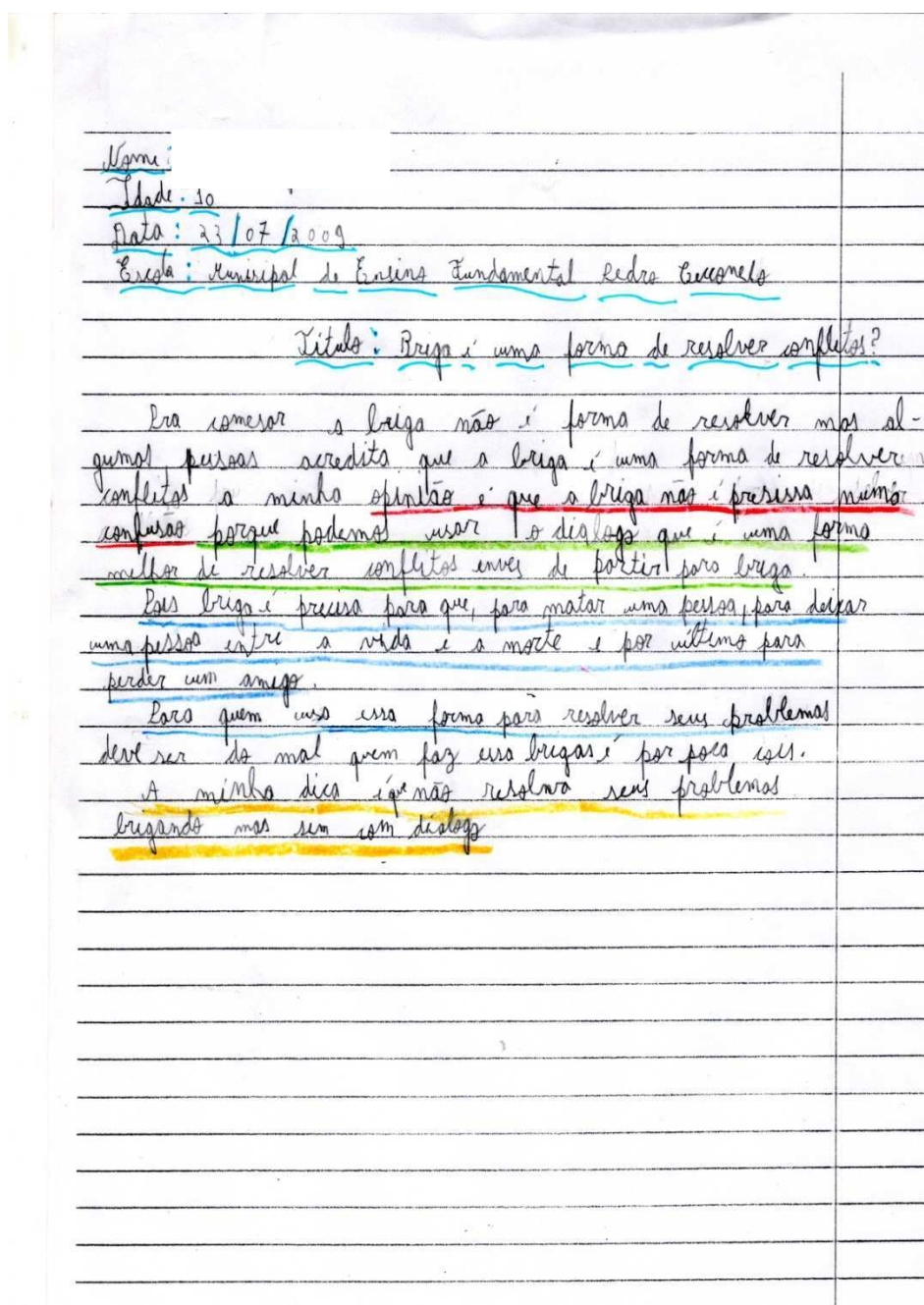
Pós-teste



Outro aspecto relacionado à estrutura composicional que se destacou durante a sequência didática foi a estratégia de criar uma legenda colorida para identificar cada elemento dessa estrutura (□ Ponto de vista; □ Argumento; □ Contra-argumento; □ Conclusão; □ Temática). Durante a atividade de avaliação do texto produzido no pré-teste, os alunos deveriam sublinhar, conforme a cor da legenda, os elementos presentes em seu texto e, caso

não houvesse, deveriam construí-los. Isso se constituiu para alguns alunos em um esquema de análise de seus escritos, tanto que, quando se falava de um determinado elemento durante o desenvolvimento da sequência didática, eles já faziam referência a sua cor. Alguns alunos, por exemplo, durante a elaboração do texto do pós-teste, coloriram o seu texto conforme a legenda utilizada no curso dos trabalhos.

Pós-teste



CONCLUSÃO

Durante a elaboração desta dissertação, indagamo-nos sobre o ensino da produção textual argumentativa nas séries iniciais, se as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de uma intervenção didática adequada, seriam capazes de produzir textos argumentativos com a antecipação de contra-argumentos para um ponto de vista definido e que meios seriam necessários para a produção de uma intervenção didática adequada para desenvolver tal habilidade.

As respostas a estas questões podem ser emitidas com base na análise desenvolvida. Esta nos possibilitou perceber as capacidades argumentativas que o grupo de alunos já usava e as que aprimoraram e ou desenvolveram com a aplicação da sequência didática. Entre elas podemos citar: estruturação do texto conforme as fases que constituem a sequência argumentativa; a eleição e defesa de um posicionamento (ponto de vista); a utilização dos distintos tipos de argumentos; a identificação e uso de operadores argumentativos característicos de cada elemento argumentativo, ou seja, o trabalho com expressões específicas que introduzem o ponto de vista, os argumentos, os contra-argumentos e a conclusão; a escolha de opiniões para ser incorporadas ao texto e a habilidade de exercer sobre essas opiniões algum tipo de ação – recusa, negociação, alinhamento/aceitação; uso de elementos coesivos que contribuem para a coerência do texto.

Essas considerações nos confirmam que crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente alunos de 4ª série, em situações cotidianas e em interações direcionadas, proporcionadas pelo educador que participa de suas vivências, intervindo em suas aprendizagens, são capazes de construir e desenvolver sistematicamente habilidades argumentativas orais e escritas.

Igualmente, visualizamos que a apreensão, por parte do professor, da função, para a qual se processa o texto argumentativo é a responsável pela estruturação de uma sequência

didática consideravelmente eficaz para o ensino da tipologia, bem como a clareza da forma e a estilística. Tendo o educador domínio desses três eixos e desenvolvendo a intervenção planejada, acredita-se que o aluno incorporará tal ação de linguagem, onde realizará o exercício de eleger com exatidão tanto os argumentos, que são mais apropriados à situação de produção, quanto a forma como essas justificativas devem ser estruturadas. Ou seja, é imprescindível que o professor possua destreza na tipologia e assim se insira efetivamente no processo de produção textual, pois é através desse conhecimento que ele pode refletir sobre as características e limitações de escrever, o que lhe proporcionará um olhar apurado sobre o texto do aluno e uma intervenção eficaz.

No desenvolvimento da sequência didática, delimitou-se uma questão primordial, que seriam debatidas as condições de produção durante o processo de ensino-aprendizagem da sequência argumentativa e identificados com os alunos nos seus textos alguns nortes para a sua reescrita, pois se adotou a perspectiva de que isso provocaria o aprimoramento da habilidade de auto-avaliação textual e da apreensão dos elementos que compõem a tipologia.

Sobre essa questão, pudemos perceber, através dos dados analisados, os resultados positivos da intervenção pedagógica⁴⁶ para o avanço de capacidades argumentativas de linguagem, sendo que houve um percentual significativo com relação a todos os conteúdos explorados nas oficinas. O procedimento metodológico, organizado na sequência didática aplicada neste estudo, foi estruturado com base no referencial teórico apresentado nos capítulos iniciais, principalmente os de base bakhtiniana e sócio-interacionista elaborado por Bronckart e dos estudos realizados por Dolz. Por isso, também, é que defendemos a ideia de que os procedimentos usados para o planejamento das atividades tenham sido adequados.

Ainda com relação ao desenvolvimento da sequência didática, muitos são os aspectos que contribuíram para o resultado da pesquisa. Por exemplo, na atividade do pré-teste, um momento que merece destaque foi o da proposta de produção textual. Na ocasião, observamos que os alunos ficaram com dúvidas em relação ao que deveriam escrever, mas apenas um aluno questionou o que e como deveria produzir: “Como mesmo, profe, o que vou escrever como assim escrever minha opinião?”. Como resposta oferecemos: “você deverão relembrar tudo o que conversamos desde o início da aula sobre o assunto briga – conflito – (por exemplo: o que é briga/brigar? Que formas de brigas existem? Há pessoas que brigam? Por que essas pessoas brigam? O que você pensa sobre a briga? Desde que existe a humanidade, existem brigas? A briga é uma forma de resolver conflitos?) e escreverem a ideia, forma de

⁴⁶ Prática desenvolvida somente a título de comprovação empírica, já que trabalhamos com as crianças apenas por encontros.

pensar, opinião de vocês sobre o assunto, ou seja, se a briga é uma forma de resolver conflitos?”. Diante dessa situação, algo que poderia ter ajudado a clarear o que seria um texto de opinião e como poderia ser elaborado, teria sido a exploração com os alunos de um texto de opinião. No entanto, na situação de pré-teste, a apresentação do trabalho, a introdução da temática, a exploração do filme, do vídeo e das notícias ocuparam boa parte da manhã. Porém, foi de extrema importância para apoiar os estudantes com elementos sobre a temática a servir de eixo do trabalho e da atividade específica de produção daquele primeiro texto. Lendo os textos dos alunos, pode-se comprovar tal afirmação. Apenas quatro textos dos 27 não apresentaram característica alguma do texto de opinião, mantendo-se fiéis a tão somente sequências narrativas. Os outros textos, além de apresentarem a opinião sobre a temática, continham argumentos e em cinco deles houve a presença de contra-argumentos.

Careciam, no entanto, de uma organização prototípica, o que já era esperado uma vez que, segundo a professora, os alunos não tinham experiências com a produção de textos nos quais haveriam de emitir opinião.

Nas práticas pedagógicas cotidianas, a prioridade é dada aos textos em que predominam sequências narrativas, tanto para a leitura como para a produção. Geralmente, são levados textos para a sala que são lidos para ou com os alunos, desenvolvidas atividades de compreensão (questões) e após lido é solicitado que produzam um texto parecido. Assim acontece com os gêneros que são trabalhados (contos, fábulas, carta, convite, histórias em quadrinhos, receitas). Enfim, a atividade de produção textual do pré-teste, depois de explicada e re-explicada, ocorreu tranquilamente, sem muitos questionamentos, exceto perguntas relacionadas à ortografia.

Na primeira oficina, a exploração oral e a escrita do vídeo e do texto (blog) também ocuparam bastante tempo. Talvez pudéssemos ter excluído algumas falas do texto (blog), mas consideramos importante realizar a oficina na íntegra, como havíamos planejado. A atividade do jogo merece um olhar diferenciado, pois, além do exercício oral realizado, ocorreu desentendimentos entre componentes de alguns grupos. Não houve interferência, mas foi possível perceber que eles defendem uma ideia e praticam outra. A maioria dos alunos da quarta série parte para a briga quando surge um conflito (inclusive as meninas).

Após a exploração/resumo do jogo, iniciou-se o trabalho com o texto do pré-teste. Neste momento, a atenção foi voltada novamente para as aulas anteriores, por meio de uma revisão e da avaliação do que já havíamos aprendido. Destacamos, nos textos do pré-teste, o elemento do texto argumentativo que estávamos estudando: ponto de vista – opinião, bem como fizemos referência às expressões que possibilitam expressar a ideia. O texto de um dos

alunos trazia claramente a opinião sobre ser a favor ou não à briga como forma de resolver um conflito e a utilização da expressão “na minha opinião”. Essa foi uma atividade de auto-avaliação textual e de exemplificação, visto que oferecia um modelo, estratégias de como realizar o exercício solicitado. Mais especificamente, o texto do aluno foi lido para a turma e, a partir disso, pedimos se, frente ao que o colega havia escrito, eles poderiam identificar o ponto de vista do colega com relação ao assunto. Então, identificamos com a turma o ponto de vista no texto, chamamos a atenção para a expressão linguística utilizada e ainda para o argumento, o porquê da resposta que já aparecia na sequência do texto. Diferenciamos, neste momento, o elemento opinião e o elemento argumento para os alunos não confundirem na hora de fazer a atividade (identificar no seu próprio texto a opinião sobre o assunto). Por fim, cremos que oferecendo formas, sugestões, modelos de como fazer as tarefas, facilitamos a compreensão dos alunos com relação ao comando das atividades e à apreensão do conteúdo.

Essa perspectiva adotada realmente foi significativa, pois a atividade de identificar o ponto de vista, sublinhá-lo de vermelho e reelaborá-lo caso precisasse, não causou muitas dificuldades. A maioria dos alunos entendeu o que era para ser feito e encontrou no texto sua própria opinião; os alunos que fizeram uma narrativa conseguiram perceber que, no texto deles, não havia uma opinião escrita, então, elaboraram-na (em uma folha a parte, destinada à avaliação do texto inicial). Nesse momento, não foi possível acompanhar individualmente o raciocínio de cada aluno, algo que seria fundamental, mas durante a atividade acompanhamos a avaliação que cada um fez e fizemos algumas inferências. Por exemplo, o aluno Rodrigo (dislético) precisou de auxílio para encontrar sua opinião no texto. O aluno Adelar (repetente e com dificuldades), como elaborou uma narrativa, precisou de ajuda para transformar sua opinião que estava implícita no relato em um ponto de vista explícito.

Matos e Torres (2002), baseadas em autores como Gagné, Oxford, Yekovich e Yekovich, salientam que o aluno necessita, além de dominar os processos de natureza cognitiva, possuir conhecimento das estratégias de natureza metacognitiva em relação ao que está aprendendo. Isso inclui estabelecer: um propósito para o trabalho em questão, a seleção das estratégias essenciais para conseguir este objetivo e condições de ativar estratégias remediadoras em caso de interrupção no fluxo de compreensão do exercício. As autoras dizem, ainda, que é fundamental que o aluno possua consciência de quão importante é a sua efetiva interação em aula na construção do seu conhecimento. Tudo isso, reforçam Matos e Torres, cabe ao professor, como mediador entre alunos e textos/conteúdos e facilitador da aprendizagem, identificar as estratégias de aprendizagem de seus alunos, orientá-los no

desenvolvimento destas estratégias e levá-los a aceitar, pouco a pouco, sua própria responsabilidade.

Algo importante a que se deu ênfase a cada oficina é que o conteúdo e atividades realizadas no encontro anterior eram retomados. Por exemplo, na segunda oficina, foram revistos os pontos de vistas e argumentos do texto escrito do Chico já estudado e encaminhada a atividade com as entrevistas. Essa atividade foi muito interessante, pois, como havia posições que defendiam a briga como forma de resolver um conflito, os grupos, ao lerem as entrevistas, estranharam as opiniões. Dois dos grupos simplesmente ignoraram aquele posicionamento; um dos grupos escolheu aquela entrevista para resumir e excluiu as demais. E apenas um dos grupos realizou a atividade como deveria, resumindo todos os pontos de vista das entrevistas que tinham em mãos. Referente a isso, se tivesse havido um exemplo de como deveria ter sido feita a atividade, talvez todos os grupos tivessem conseguido realizá-la.

Nessa mesma oficina, retomamos com a turma o que eles já haviam encontrado, sinalizado e ou reformulado no texto do pré-teste. Era hora de fazerem o mesmo exercício com o argumento. Nessa atividade, se repetiu o que ocorreu na atividade relacionada ao ponto de vista: alguns alunos encontraram ou construíram com facilidade o argumento e outros necessitaram de ajuda. Observamos que facilitou muito a compreensão dos alunos quando foi feita a relação entre argumento com a ideia de justificativa, com o porquê de defender determinada opinião.

Ainda nesse encontro, foi encaminhada a organização e a elaboração de um júri. Essa atividade gerou muita confusão, pois, após divididos os grupos (divisão feita através de sorteio, pois de outra forma não foi possível, não se chegou a um consenso), começaram os conflitos. Alguns alunos queriam comprar votos dos jurados e os componentes do outro grupo se revoltaram. Isso só terminou, quando o sorteio foi refeito e determinado que os jurados e o juiz que participariam do júri seriam pessoas de fora e que eles só saberiam que seriam no dia do júri. Um fato interessante é que ninguém queria fazer parte do grupo a favor da briga, pois acreditavam que esse grupo seria condenado.

A terceira oficina se concentrou na apresentação do júri, atividade excelente, pois ofereceu aos alunos a possibilidade de estruturar oralmente todos os elementos que compõem o texto argumentativo. O que se torna importante destacar nessa atividade é a participação da turma da 3ª série como jurada e a professora como juíza. Neste quesito, faltou informação a essas pessoas sobre a temática discutida e os pontos de vistas levantados. Talvez, fosse interessante desenvolver alguma atividade antes com essa turma e elaborar algumas questões

para a professora (juíza) “interrogar” os grupos no momento do júri – caso necessário. Com relação à atividade em si foi tudo muito boa; no início os alunos não participaram muito, mas depois começaram a se envolver e a se posicionar em relação às ideias dos outros. Houve momentos em que a discussão desviava-se um pouco do foco e, também, os grupos acabaram se contradizendo, como por exemplo, a turma do “sim” – favorável à briga dizia: “às vezes a briga é necessária” e o grupo oponente dizia: “para isso talvez a briga seria bom, mas...”. Penso que a avaliação e análise do júri com a turma renderiam um ótimo trabalho, poderia ser explorada a argumentação no gênero oral – debate - e partir desse para a escrita –, desenvolvendo o que Marcuschi (2002) denomina de “retextualização”.

A transformação de textos orais em textos escritos é um exercício eficaz para exemplificar aos alunos a diferença entre estas duas modalidades da língua. No primeiro capítulo do livro “Da fala para a escrita – atividades de retextualização”, Marcuschi explora as diferenças entre fala e escrita e como estas diferenças necessitam ser trabalhadas num texto passado de linguagem oral para escrita. O autor aponta a importância de as escolas trabalharem a linguagem como sendo um objeto maleável, e variado e não como algo dicotômico em que a fala é simples e fácil e a escrita, complexa e difícil.

Refletindo sobre a questão de trabalhar a linguagem oral paralelamente à linguagem escrita e retomando a linha teórica traçada neste estudo com base em Bronckart (1999), Camps (2006), Dolz; Schneuwly e Noverraz (2004), Leitão e Almeida (2000), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), comprova-se a importância do texto argumentativo, essencialmente, com relação ao seu caráter dialógico, no qual a multiplicidade de vozes possibilita ao emissor confrontar ideias a partir do posicionamento defendido por ele, tecendo o texto de uma maneira que neutralize o posicionamento contrário às suas perspectivas. Nesse sentido conclui-se que a argumentação finda em uma atividade social, intelectual e verbal, caracterizada pelo processo discursivo, isto é, de “*negociação*” no qual concepções sobre o mundo (ideias, pensamentos) são elaboradas, revisadas e transformadas.

Na quarta oficina, como atividade inicial, foi feita a avaliação do júri. Questionou-se, então, os alunos sobre como viram a atividade, o que haviam aprendido com ela e, se essa fosse repetida, o que mudariam? As respostas dos alunos abordaram aspectos como: atividade legal, diferente, aprendemos que existem pontos de vista diferentes, um pouco tumultuada, eu teria falado mais e outras coisas,...

A partir do resultado da votação dos jurados e da opinião da juíza, elaborou-se uma nova atividade para compor a oficina 4 da sequência didática. Foi construído o seguinte texto em conjunto:

Resultado – 15 votos contra a briga e 1 voto a favor.

A maioria das pessoas defende que a briga não é uma forma de resolver conflitos, mas brigam. A professora Maíza pensa que algumas situações podem ser resolvidas com briga e outras podem ser com diálogo. Mas a turma da 4ª série diz que agir com briga gera mais conflito.

Com base nesse parágrafo, a atenção foi voltada para a contra-argumentação (ideias contrárias) e foi encaminhada a atividade para completar o parágrafo com uma idéia contrária à presente no texto inicial. Os alunos realizaram essa atividade com facilidade; para completar o final do parágrafo, questionaram os colegas para ver se pensavam diferente, assim concluíram a atividade com sucesso. Porém, no momento em que tiveram de sublinhar as ideias da entrevista que eram contrárias às suas, os alunos apresentaram mais dificuldade. Eles não conseguiam entender que era para sublinhar as ideias diferentes que defendiam, o que exigiu uma intervenção individualizada.

Estimamos que os alunos entenderam muito bem o que significa contra-argumentar e o que facilitou este entendimento foi relacionar o vocábulo contra-argumento com a expressão ideias contrárias. Quando os alunos foram convidados a retornar ao texto do pré-teste, foi automático, já sabiam o que fazer: avaliá-lo para ver se havia ideias contrárias e sublinhá-las; se não tivesse, deveriam introduzi-las. Também nesse momento foi importante uma intervenção: alguns alunos ficaram perdidos, sem saber como e o que escrever. Nesse contexto, chamamos a atenção de todos e, no quadro, em conjunto, elaboramos outro parágrafo que usasse expressões que introduzissem um contra-argumento: “eu penso que... mas (porém, mesmo assim), há pessoas que pensam... eu concordo e ou não concordo com essa ideia porque...”.

Iniciou-se a 5ª oficina com a atividade sobre a elaboração da conclusão. Os alunos, no primeiro exercício, sentiram um pouco de dificuldade, pois, após a exploração do texto “Busque soluções justas para os conflitos”, lhes foi solicitado que pensassem numa possível conclusão para aquele texto. A conclusão deveria retomar o tema e a ponto de vista defendido no texto; então, antes de pensarem em uma conclusão para o texto, foi explorado o tema, o ponto de vista e os argumentos do texto. Por fim, a maioria dos grupos conseguiu chegar a uma conclusão plausível.

Após cada grupo apresentar sua conclusão, passamos para a atividade de escolher conclusões para os textos, inclusive o que havíamos explorado. Nesta atividade, não houve dificuldade, eles trabalharam e encontraram com facilidade a conclusão para cada texto, exceto a do texto 3 que possuía duas conclusões parecidas, mas, através da atividade de identificação do tema inicial, levamos os alunos a perceberem qual era a correta. Essa relação

entre conclusão e a retomada do tema e o ponto de vista ajudou muito os alunos a compreender o exercício.

Feito isso, convidamos os alunos a se voltarem ao texto do pré-teste e rever, avaliar e ou construir uma conclusão para a sua produção. Muitos alunos perceberam que não haviam feito conclusão, então elaboraram-na. Nessa atividade, em especial uma aluna compreendeu que não havia produzido no pré-teste um texto de opinião, mas sim uma história, e teria de fazer outro texto.

A 6ª oficina foi um pouco tumultuada, pois os alunos já estavam em ritmo de férias, queriam muito ir brincar, então precisamos fazer negociações com eles. Algo que vale ressaltar aqui é que todos os momentos em que existiram conflitos de ideias na turma, entre colegas e ou professora, foi aproveitada a oportunidade para instigar os alunos a refletir sobre o ponto de vista defendido e as atitudes tomadas.

Buscando um aprofundamento teórico, podemos dizer que proporcionar situações particulares de produção é uma das várias formas que envolvem o processo de ensino da produção textual argumentativa. Tais condições precisam estar presentes na própria vivência de escrita do professor, para que, assim, aconteça a aprendizagem tanto deste como educador como do aluno envolvido no processo. Conforme Machado (2004), na conjuntura de um ensino sócio-interacionista, esse planejamento abarca, além das condições de produção (capacidade de ação), os mecanismos linguísticos que organizam o discurso (capacidade linguístico-discursiva), o plano do texto e os tipos textuais (capacidade discursiva).

Outra questão relevante está relacionada a essa linha de raciocínio. Trata-se da atividade “quebra-cabeça” que não foi muito fácil para os alunos (encontrar as possibilidades de montagem do texto). Percebemos que nenhum grupo estava conseguindo montar o texto. Segundo eles, não estavam entendendo nada daquele texto, questionavam-se os grupos e eles não sabiam qual parágrafo vinha primeiro e nem o porquê. Diante disso, a atividade foi alterada; decidimos intervir e explorar cada parágrafo do texto, destacando as ideias principais com a perspectiva de que, após isso, os alunos conseguiriam encontrar a sequência correta do texto. Isso ajudou muito os alunos compreenderam o ponto de vista defendido pela autora e até conseguiram estabelecer alguma relação entre os parágrafos, mas não a correta. Logo, organizamos os parágrafos chamando atenção para as partes (ideias) que se conectavam.

Em seguida, trabalhamos com a ficha estrutural do texto, chamando a atenção dos alunos para a organização do texto de opinião. Salientamos que não é simplesmente jogar as ideias no papel, mas é preciso ligá-las e organizá-las. Essa questão de estrutura poderia ter

sido mais explorada com os alunos, talvez mais uma oficina sobre isso. Percebemos que os alunos entenderam, porém, não internalizaram completamente.

Para a atividade do pós-teste, retornamos para o diário de aprendizagem e revisamos tudo o que havíamos aprendido nas oficinas e as atividades desenvolvidas. Com isso fomos montando um esquema no quadro:

- Tema / assunto
- Defender uma opinião, elaborar um ponto de vista
- Elaborar argumentos, o porquê de defender tal opinião
- Elaborar contra-argumentos – ideias diferentes da sua
- Elaborar uma conclusão – final para o texto
- Organizar o texto: Introdução / desenvolvimento e conclusão.

Na atividade do pós-teste, houve o cuidado de fazer com que os alunos fizessem seu texto individualmente e também que ficassem livres para refazer o texto do pré-teste ou, se achassem necessário, elaborar um novo texto.

A sétima oficina foi uma festa para os alunos. Eles envolveram-se com as atividades: primeiro escolhemos o nome para o blog “Blog da turma da quarta série – todos contra a briga!”; depois fomos para o centro de informática na prefeitura; lá os alunos criaram um e-mail para eles e também criamos um e-mail para a turma. Por fim, a professora de informática criou o blog e todos puderam acessar, bem como postar um ponto de vista sobre a briga.

Entretanto, não se trata neste trabalho de nenhum método de ensino emoldurado, nem de uma proposta pedagógica pronta. Sempre haverá a necessidade de adequação ao contexto, aos sujeitos, às necessidades específicas de cada grupo. O que deve ser ressaltado sobre esse procedimento metodológico, é que se torna possível e eficaz, se estruturarmos nosso trabalho docente a partir de uma sequência didática baseada em um referencial teórico apropriado ao contexto e ao objetivo traçado, identificando as limitações dos nossos alunos frente ao conteúdo a ser trabalhado e quais estratégias podem compor uma intervenção que favoreça à aprendizagem.

Dolz (2004) discorre sobre as situações que envolvem o ensino da habilidade argumentativa e, segundo ele, torna-se relevante: o contato com situações argumentativas e com textos argumentativos contrastados; treino de elaboração de diferentes argumentos e contra-argumentos e organização destes argumentos em um plano de texto; a iniciação de situações verbais e escritas de colaboração que facilitam a aprendizagem da negociação, e a prática de certas estratégias específicas da argumentação.

Conforme Camps (1995), o discurso argumentativo no seu desenvolvimento deve atender a duas funções básicas: uma que consiste em construir a imagem do indivíduo ao qual será direcionada a argumentação para a tese adotada e a outra, que visa antecipar as possíveis contraposições (contra-argumentos), que este indivíduo poderá lançar sobre o ponto de vista defendido no discurso. Logo, é por meio dessas duas funções que se constrói o discurso argumentativo, garantindo, assim, a finalidade da argumentação que incide em persuadir ou convencer o interlocutor a acolher a tese defendida pelo locutor.

Ao finalizar este estudo, pensamos que, se estas situações fossem planejadas e desenvolvidas nas séries iniciais do ensino fundamental com propriedade, certamente os alunos conseguiriam realizar a produção do texto argumentativo no final do ensino médio com maior sucesso e, talvez, isso até facilitaria o aprimoramento de uma visão crítica que viabilizasse aos alunos refletir sobre as questões sociais em que estão inseridos. Como destaca Hoffmann (1991, p.57), “... o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber...”

Quando falamos em “situações planejadas”, “intervenção didática apropriada”, “procedimentos metodológicos eficientes”, estamos nos referindo ao que chamamos e também produzimos para essa prática, de **Sequência Didática** como destaca Dolz (2004) ou de **Projeto de Escrita** como denomina Camps (2006). A escolha de trabalhar com esse instrumento metodológico permite o desenvolvimento de atividades extensas de escrita que, conforme Camps (2006), com relação a breves e ocasionais redações escolares no contexto escolar, oferecem aos alunos vantagens como: um motivo para escrever, uma situação de comunicação real, uma forte integração de objetivos concretos e globais, uma organização cooperativa de trabalho e uma atividade que contempla todas as fases da escrita.

Camps (2006) destaca que, o fato de variar a situação de escrita, proporcionar finalidades diferentes e relacionadas aos interesses dos alunos ajuda para promover uma atenção renovada ao trabalho escolar de produção escrita, além de um envolvimento muito mais intenso na tarefa empreendida. A autora ressalta, ainda, que possuir boas razões para querer escrever é condição fundamental para a aprendizagem da escrita.

Elaborar projetos de escrita ou sequências didática, permite vivenciar o real sentido da situação comunicativa. Camps (2006) coloca que esse recurso proporciona um momento de comunicação em que o receptor é definido e concreto, de tal forma que pode passar a realizar sua função de regulador da atividade. Isso faz com que os alunos adquirem uma representação

clara do tipo de texto a produzir, o que favorecerá uma pauta de realização para as operações de planejamento, textualização e revisão. Diante dessa situação comunicativa, os alunos começam a entender a necessidade de elaborar rascunhos temporários do texto, que necessitarão ser revistos com base na suposta leitura do receptor e aperfeiçoados até que o distanciamento crítico permita determiná-los como bons.

Outro aspecto considerável, é que o desenvolvimento dessa metodologia permite, ainda, a integração de trabalhos parciais num projeto global. De acordo com Camps (2006), as metas de aprendizagem se ligam por superposição de níveis em uma atividade complexa e é incoerente colocá-lo um após o outro. O escritor deverá direcionar sua atenção tanto para a aprendizagem da escrita textual como ao controle sobre cada um dos níveis e elementos do processo escrito. Tal ação ajuda a hierarquizar de maneira natural esses níveis, uma vez que os alunos avançarão mais na questão geral do texto do que na revisão ortográfica definitiva de um excerto deste.

O desenvolvimento de atividades escritas extensas, em grupo, é um aspecto que também merecer atenção, pois contribui para o trabalho cooperativo, tanto para o grande grupo como para os pequenos grupos. Camps (2006), sobre isso, evidencia que as variadas estratégias de escrita exigem grande coordenação, planejamento, textualização conforme as coordenadas estabelecidas, e revisão, de acordo com as decisões tomadas. Os integrantes do grupo começam a desempenhar um papel de “receptores provisórios” do texto e sua troca com falas críticas possibilita usar o que a autora denomina de “duplo ponto de vista”, constante durante toda a atividade, já que as ideias de cada componente favorecem à análise das operações de escrita adotadas e a aderência das que se mostram mais eficientes.

A construção de um projeto de escrita ou de uma sequência didática potencializa as etapas de planejamento e revisão do texto, além de oferecer um tempo maior para sua produção, diferentemente da redação escolar, em que os alunos rapidamente escrevem seu texto e entregam-no praticamente sem lê-lo. Camps (2006) aborda isso como uma questão primordial e salienta que os alunos deverão seguir o planejamento – textualização e revisão da produção escrita – de uma forma integrada, incorporando a avaliação efetiva no desenvolvimento do trabalho, pois, se os objetivos foram esclarecidos, os alunos têm conhecimento para elencar critérios bem definidos para avaliar sua atividade e alterar uma, duas vezes os textos em construção. Diante disso, os alunos que são inseridos em um projeto de escrita ou sequência didática devem ter clareza de que as modificações são esperadas e naturais e que o trabalho em sala de aula oferece a possibilidade de fazê-las até o final da tarefa.

Por fim, fica como sugestão para as escolas de ensino fundamental, em especial aos anos iniciais, oferecer às suas crianças um ensino que contemple propostas metodológicas construídas a partir de uma concepção que tome a interação como centro organizador do discurso. Perspectiva essa, que faz com que a prática discursiva seja esculpida e conduzida para contemplar as exigências da ação comunicativa, envolvendo os mais diversos gêneros e tipologias textuais. E, ainda, que permite potencializar a construção de um conhecimento metacognitivo, o qual consiste em um “contínuo processo de produção de sentidos *sobre* o mundo (físico, simbólico, social), *na relação com* o mundo e *com a necessária mediação* de comunicação, linguagem e outros artefatos culturalmente produzidos” (LINELLI, 2006, p.29 apud LEITÃO, 2007, p.79).

Podemos ressaltar que um trabalho que busque desenvolver habilidades que atravessam essas ações permite ao estudante aplicar o conhecimento construído a situações novas, tornando-o significativo, organizar esse conhecimento em torno de grandes ideias, sendo responsável pela sua própria aprendizagem.

Por fim, podemos afirmar que as questões debatidas e destacadas neste estudo são pertinentes e nos levam a refletir, entre outras coisas, sobre as diferentes intervenções pedagógicas e também sobre a forma como elas estabelecem diálogo com diferentes realidades e situações de aprendizagem vividas pelos sujeitos.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. *A argumentação na escrita de crianças de nove anos*. GT: Alfabetização, leitura e escrita/ nº 10. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/isabelcristinaazevedo.pdf>. Acesso: 20 abril 2009.

AZEVEDO, Tânia Maris de. *Argumentação, conceito e texto didático: uma relação possível*. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: GALVÃO, Maria Ermantina. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBISAN, Leci Borges. *Uma proposta para o ensino da argumentação*. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, junho, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/2415/1889>. Acesso em: agosto de 2009

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 3ed. São Paulo: Ática, 1997.

BONETTI, Luana Medeiros. *Texto: reorganizando sua compreensão*. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0101/14.htm>. Acesso dia 01/11/08.

BRETON, P. A. *A argumentação na comunicação*. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPS, Anna e colaboradores. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Atmed, 2006.

CAMPS, Anna. *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 1995, 25, p. 51-63.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COLOMER, Teresa; RIBAS, Teresa; UTSET. A escrita por projetos: “você é o autor”. (p.62 - 71). In: CAMPS, Anna e colaboradores. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Atmed, 2006.

COTTERON, Jany. *¿Secuencias didáticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 1995, 25, p. 79-94.

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina M. R.; Nunes, Cesar A. A. *Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática*. Cadernos de Pesquisa ISSN 0100-1574 Cad. Pesquisa. vol.35 nº125 São Paulo May/Aug. 2005. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000200011&script=sci_arttext&tlng=es Acesso em: 18 abril 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim. *Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 1995, 25, p. 65-77.

DUTRA, Vania L. R. *O texto de opinião no ensino fundamental*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/10/13.htm>. Acesso em: julho de 2009.

FERREIRA, A. e SPINILLO, A. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: MALUF, M. (org). *Metalinguagem e aquisição da escrita - contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. SP: Casa do Psicólogo, (2003).

FERNANDES, Nohad Mouhanna. *O ensino/aprendizagem da produção textual na quinta série do ensino fundamental: análise do processo e do produto*. Mestrado em Linguística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de Língua Materna. Universidade Estadual de Maringá, 1999. Disponível: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/nmfernandes.pdf>. Acesso: 19 abril 2009.

FERRO, Regina Torquato. *Discurso argumentativo: identificação de marcas argumentativas na produção escrita de alunos de 4ª série*. Faculdade de Educação UNICAMP - Campinas, SP: [s.n.], 1997.

FILHO, Henrique Kopcke. *Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade*. *Psicol. esc. educ.*, 1997, vol.1, no.2-3, p.59-67. ISSN 1413-8557. Disponível: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/cgi->

bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&format=iso.pft&lang=p&nextAction=lnk&indexSearch=AU&exprSearch=FILHO,+HENRIQUE+KOPCKE Acesso: 20 abril 2009.

FIORIN, José Luiz. *A voz de povo é a de Deus? Língua Portuguesa*. São Paulo, Belo Horizonte: Ano 3, n. 39, p. 48-49, jan. 2009.

FREITAS, Mirella de Oliveira. *Técnicas e operadores argumentativos em redações de universitários*. Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG, Brasil. Estudos Lingüísticos XXXV, p. 1499-1508, 2006.

GOMBERT, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf.

GOMES, Ana Lucia Sampaio Ferreira. *Argumentação escrita e as crianças: um estudo sobre o julgamento de texto argumentativo*. Dissertação de Mestrado, Orientadora: Jane Correa. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2003.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes, 1987.

HOFFMANN, Jussara M.L. *Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista*. Educação e Realidade. Porto Alegre: Mediação, 1991.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni P. ; RODRIGUES, Suzy Lagazzi (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p. 33 – 80.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KRÁS, Cléa Silvia Biasi. *Processos de compreensão em leitura e produção escrita: teoria e prática*. Disponível: http://forum.ulbratorres.com.br/2008/mini_curso_texto/M-CURSO%203%20-%20KRAS.pdf. Acesso: 27 jan. 2008.

LEAL, Telma; MORAIS, Artur Gomes. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITÃO, Selma. *Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco*. Pro-Posições _ Dossiê Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, SP, v18, n.3(54), p.75-92, set./dez. 2007.

LEITÃO, Selma; ALMEIDA, Eliana G. da S. *A Produção de contra-argumentos na escrita infantil*. Psicologia: Reflexão e Crítica, Universidade Federal de Pernambuco, 13(3), p.351-361, 2000.

LEITE, Sérgio Antonio Da Silva; VALLIM, Ana Marisa De Campos. *O desenvolvimento do texto dissertativo em crianças da 4ª série*. Cadernos de Pesquisa, nº 109, P. 173 -200, março/2000.

LIMA, Marcelle Cristiane De Castro. *Desenvolvimento da escrita argumentativa: os efeitos de um ensino sistemático da argumentação para alunos de 5ª série do ensino fundamental*. 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

LONGHI, Armindo José. *A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: uma abordagem reflexiva*. 2005. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo: [s.n.], 2005. Disponível: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000361246>. Acesso: 19 dez. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel. *Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade*. (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) D.E.L.T.A., Vol. 16, N. 1, p.1-26, 2000.

MACHADO, Anna Rachel. A formação de professores como *locus* de construção de conhecimentos científicos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Coleção As Faces da Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rache; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4 ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.19 – 36.

MATOS, Mariléia Vieira; TORRES, Ana Cecília Gama. *A Importância da Mediação do Professor no Ensino da Identificação da Idéia Principal do Texto*. Fragmentos, Número 23, P. 071/081 Florianópolis/ Jul - Dez/ 2002

MELO, José Marques de. *Jornalismo opinativo*. 3 ed., Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MILIAN, Marta. Uma exposição de poesia: poemas para ler e compreender, para dizer, para olhar, para brincar. In: CAMPS, Anna e colaboradores. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Atmed, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1993

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2ª ed. Campinas – SP: Pontes, 2005.

PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de Argumentação: A nova Retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996: p. 1-125

PINHEIRO, Regina; LEITÃO, Selma. *Consciência da “estrutura argumentativa” e produção textual*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, vol. 23 n.4, p. 423-432, out-dez 2007.

RISSO, Mercedes Sanfelice; JUBRAN, Clélia Cândida A. Spinardi. *O Discurso auto-reflexivo: processamento metadiscursivo do texto*. DELTA vol.14 special issue São

Paulo 1998. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso: 24 dez. 2008.

RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral em contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, Sylvia Regina de Chiaro Ribeiro. *Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento*. Recife, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=35075347>. Acesso em: 03 ago. de 2009.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SANTA-CLARA, Ângela; SPINILLO, Alina Galvão. “Pontos de convergência entre o inferir e o argumentar”. *Psic.: Teor. e Pesq.* [on line] v.22 n.1 Brasília jan./abr. 2006 - Universidade Federal de Pernambuco – p.87 a 96.

SILVA, Ana Virgínia Lima da. *Relações entre o ensino e a produção do gênero artigo de opinião*. (Universidade Federal de Minas Gerais / CNPq) Disponível: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/13.pdf> Acesso: 13 jan. 2009.

SILVA, Rosenil Gonçalves dos Reis e. *O Gênero Discursivo no ensino de Língua Portuguesa - Estudo de Caso: Texto de Opinião*. Postado em: 20 de novembro de 2008 às 16:09. Disponível em: http://www.administradores.com.br/producao_academica/o_genero_discursivo_no_ensino_de_lingua_portuguesa/1266/. Acesso em: agosto de 2009.

SOUZA, Eliane Ap. de. *As dimensões discursivas do texto escrito: Análise de fatores Interacionais Argumentativos e enunciativos constituintes de textos-resposta a questões do vestibular*. 2001. Dissertação de Mestrado em Análise do Discurso – Programa de Pós Graduação em Estudos Lingüísticos da FALE/UFMG. Belo Horizonte, 2001.

SPINILLO, Alina Galvão; SIMÕES, Patrícia Uchoa. *O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas*. *Psicologia: Reflexão e Crítica* - ISSN 0102-7972, vol.16, nº3. Porto Alegre 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300012. Acesso: 19 abril 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Série Psicologia e Pedagogia.

ANEXOS

ANEXO I – Sequência Didática

APRESENTAÇÃO

Explicar brevemente minha presença em sala, comentando sobre o trabalho de pesquisa, envolvendo a produção textual argumentativa, e encaminhar uma atividade para abrir a dinamicidade e a descontração no grupo, procurando estabelecer um clima de cooperação e compromisso de todos para participação na pesquisa.

- Dinâmica: Bexigas problemas:

Material: bexiga, tirinhas de papel inscritas com palavras reflexivas para se pensar sobre como enfrentar os problemas cotidianos. Palavras como: amizade, compaixão, cumplicidade, humildade, autoconhecimento, disciplina, lazer, alimentação, família, bom-senso, responsabilidade, autoridade, agressividade, ambição, sangue-frio, audácia, criatividade, paciência, prazer, crítica, motivação, diálogo, confiança, aceitação etc. Iniciar a atividade, convidando os participantes para, sentados, se disporem em um círculo. Distribuir um balão para cada um. Na sequência, pedir que encham seus balões, "descarregando" dentro deles, todos os sentimentos negativos que impedem uma boa escuta: desatenção, incompreensão, superficialidade, etc.... e que, depois de cheios e fechados, no centro do círculo, todos os balões devem ser colocados no chão da sala utilizada para esta dinâmica. Ao som de uma música dinâmica cada participante ao encher a bexiga que recebeu, já contendo uma mensagem colocada no seu interior, deverá manter sua bexiga no ar. O facilitador dirá ao grupo que aquelas bexigas são os problemas que enfrentamos no dia-a-dia. O facilitador escolherá pela cor das bexigas, aqueles integrantes que progressivamente vão se tirar da dinâmica deixando para trás suas bolas, restando aos demais administrarem no ar um número cada vez mais crescente de bolas. Após, todos retomarão suas bexigas e será solicitado que estourem os balões com os pés e dêem uma salva de palmas. Para encerrar, deverão ler e tecer comentário sobre o que aquela palavra dentro do seu balão significa para ele no contexto da discussão.

- Após a atividade de integração, levar escrito para fixar na sala e deixar claro para as crianças quais são os objetivos do trabalho (sequência didática):

- Identificar as dificuldades apresentadas pela turma com relação à produção textual argumentativa.
- Identificar um texto que pertence a tipologia argumentativa – gênero: Texto de Opinião.
- Entender como ocorre à organização de um texto de opinião.
- Reconhecer, escolher e escrever argumentos.
- Elaborar pontos de vista – conclusões.
- Identificar a existência de diferentes vozes (pontos de vista distintos) dentro do texto argumentativo.
- Produzir textos coerentes com a presença de diferentes vozes.
- Fazer uso de estratégias de convencimento implícitas: negociação.

Obs: Durante o desenvolvimento do trabalho, chamar a atenção dos alunos e fazer referência (cartaz) ao objetivo proposto para cada oficina. Também, deixar claro para quem e para quem estaremos escrevendo, bem como sobre importância da reescrita. Comentar sobre publicação dos textos em jornais locais e “blog” – internet.

ATIVIDADE PRÉ-TESTE:

Objetivos:

- Apresentar aos alunos a temática que envolverá o trabalho.
- Promover um debate sobre o assunto em foco e instigar os alunos a se posicionarem diante do mesmo.
- Elaborar um mapeamento das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Atividades:

Conversar com os alunos sobre a temática que será explorada nas oficinas.

- Vocês assistem a programas de TV? Quais são as notícias que vocês lembram ter assistido recentemente? Sobre o que elas falam? Viram alguma reportagem, notícia sobre brigas? Qual? O que vocês acham desses acontecimentos? O que vocês conversam em casa (com a família) sobre esses assuntos?

→ POR QUE AS BRIGAS ACONTECEM?

- Procurar no dicionário o significado de BRIGA – ler para os alunos.

Levantar com os alunos hipóteses para as questões acima.

EX: As pessoas brigam porque...

- há diferentes opiniões.

- não sabem conversar, estabelecer um acordo.
- estão sempre prontas para defender suas ideias.
- não gostam de ouvir a opinião do outro.
- agem sem pensar, precipitadamente.

Conversar com os alunos sobre o filme a que assistiram: “A Guerra dos Botões”

SINOPSE DO FILME: A GUERRA DOS BOTÕES

Prémio Jean Vigo 1962

Melhor Filme

Um filme de Yves Robert inspirado no romance homónimo de Louis Pergaud

"Uma sátira formidável à guerra dos adultos."

-THE NEW YORK TIMES

É o regresso das classes. Como todos os anos, os estudantes de Longeverne, liderados por Lebrac, declaram guerra aos de Velrans. Numa dessas batalhas, Lebrac tem uma ideia brilhante: arrancou todos os botões e confiscou os cintos aos presos, para que sejam castigados pelos próprios pais...

Um antídoto maravilhoso para nos aliviar das preocupações com que o dia-a-dia nos depara.

Convertido num clássico do cinema francês dos anos 60, A GUERRA DOS BOTOES é um filme inolvidável, onde infância rima com inocência. Estreado em França em Abril de 1962, o filme foi aplaudido por todo o país, batendo todos os recordes de bilheteira. Uma verdadeira maravilha!

O elenco inclui o vencedor de 2 Prémios César, Jacques Dufilho ("C'est quoi la vie?"), o vencedor de um César, Michael Galabru ("O Juíz e o Assassino", "Bela Época") e Pierre Tchernia ("Astérix e Obélix: Missão Cleópatra").

REALIZADOR

Yves Robert

INTÉRPRETES

Jacques Dufilho, Yvette Etiévant, Michel Galabru, Michèle Méritz, Jean Richard, Pierre Tchernia, Pierre Trabaud, Claude Confortès, Paul Crauchet, Henri Labussière, Yves Peneau, Robert Rollis, Louissette Rousseau.

Questionamentos:

- Qual o nome do filme a que vocês assistiram ontem?
- O que retratavam as cenas?
- No filme o que se passa?
- Quais eram os envolvidos na briga? Como eram organizados? (Gangues)
- Qual era o motivo da briga?
- Como terminou o filme?
- O que causou a guerra dos botões?
- Que sentimento movia aquelas crianças? Quem os comandava?
- Em que época o filme foi produzido?
- A história representada poderia ser relacionada com a atualidade? Pode-se dizer que tal comportamento acontece hoje?

Mostrar para os alunos a filmagem (2 min.) de uma conversa entre alunos e direção da escola em que estudam. Nesta os alunos explanam justificativas e tentam encontrar uma solução para a briga que tiveram na hora do recreio.

Ler para os alunos as seguintes notícias:

- “Agressões dentro de escolas chegam a Passo Fundo” – narrada na Rádio Uirapuru de Passo Fundo/

<http://www.rduirapuru.com.br/?menu=noticialer&id=10026>

- “Briga em colégio deixa adolescente gravemente ferido no Rio Grande do Sul” – publicada no Jornal O Globo

- “Meninas aparecem agredindo adolescente em Passo Fundo” - Jornal Zero Hora

Agressões dentro de escolas chegam a Passo Fundo - 27/03/2009 - 07:12

Um quadro da novela “Caminho das Índias”, onde o pai incentiva e da razão ao filho que em companhia de outros amigos sai para a rua para agredir as pessoas, inclusive na escola, saiu das telas da tv e começa a se espalhar pelo país, virando uma triste realidade. Nessa semana, em Porto Alegre, uma aluna agrediu uma professora, que foi parar no hospital com traumatismo craniano. Aqui em Passo Fundo o caso envolvendo brigas dentro da sala de aula de um dos maiores colégios da cidade, repercutiu na manhã de ontem durante a programação da Uirapuru. Uma mãe, preocupada com a onda de violência dentro da sala de aula no Colégio EENAV, procurou a nossa reportagem para denunciar que um grupo de meninas da 7ª série está aterrorizando os demais alunos da escola. Quase que diariamente elas escolhem uma menina como alvo para agressões. Com socos e pontapés e palavrões, os ataques acontecem aos olhos de alguns alunos, durante o período de recreio. A dona de casa, revela que está com medo de mandar sua filha para a escola. As agressões foram filmadas através de um celular e já estão correndo o mundo virtual e real através da internet, deixando claro o mau exemplo que esse grupo está proporcionando na EENAV. Em um dos vídeos o grupo, com cerca de 4 meninas, agride covardemente uma aluna que não consegue se defender. Outros ouvintes relataram que esse problema não é isolado apenas ao EENAV, mais em outras escolas também esta acontecendo. “Estão se formando verdadeiras gangs nas escolas”, destacou um ouvinte através de um torpedo. Na grande maioria das opiniões dos ouvintes, os pais têm uma enorme parcela de culpa nesse problema, pois mesmo tendo conhecimento do que o filho faz na escola não tomam nenhuma atitude. O diretor da escola EENAV afirmou que as providências com relação a esses casos já estão sendo tomadas e que pessoas serão responsabilizadas. O professor José Carlos Morando afirma que a escola está trabalhando para solucionar o problema. Para o psiquiatra Carlos Hectoier, os pais realmente estão pecando na educação dos seus filhos. Entende que é preciso haver dialogo, mas a decisão final é de responsabilidade de quem educa.



Fonte: jornalismo

COLEGAS DE SALA

Briga em colégio deixa adolescente gravemente ferido no Rio Grande do Sul

Plantão | Publicada em **12/03/2009** às 21h08m

[ClicRBS](#)

PORTO ALEGRE - Uma briga entre dois colegas de sala, na terça-feira, terminou com um dos jovens ferido gravemente no maxilar, na cidade de Mormaço, no norte do Rio Grande do Sul. O adolescente de 17 anos, precisou ser internado no Hospital São Vicente de Paulo, em Passo Fundo, após ser atingido por um soco no queixo, ao fim da aula de educação física na Escola Estadual de Ensino Médio Joaquim Gonçalves Ledo.

O caso foi registrado na Brigada Militar e parou no Conselho Tutelar, que deu início a uma investigação. Nesta quinta-feira, o Ministério Público (MP) deverá receber um laudo com o depoimento dos envolvidos e de testemunhas e outras informações que ajudem a elucidar o motivo da briga. A vítima e o colega, ambos alunos do 3º ano do Ensino Médio, desentenderam-se em um jogo de futebol, cerca de cinco minutos antes do fim das aulas do turno da manhã. Segundo o suposto agressor e testemunhas, o adolescente não teria gostado de uma

rasteira dada por ele durante a partida, e revidado com um chute. Ele, então, respondeu com um soco no rosto do adolescente.

Depois da briga, ele caminhou até portão da escola, mas se sentiu mal e foi socorrido pelos professores. Internado desde terça-feira, ele está orientado a falar pouco, por isso ainda não foi ouvido no caso. O adolescente foi submetido a uma tomografia no fim da tarde desta quinta-feira. O laudo médico oficial deve apontar a necessidade de uma cirurgia para reparação da mandíbula.

VIOLÊNCIA ESCOLAR - 28 de março de 2009 | N° 15921

Vídeo com briga em sala de aula cai na internet

Meninas aparecem agredindo adolescente em Passo Fundo

A veiculação na internet de vídeos com a agressão sofrida por uma menina de 12 anos dentro da sala de aula de um colégio de Passo Fundo, no norte do Estado, voltou a chamar a atenção à violência praticada nas escolas e divulgada em meios eletrônicos.

O cenário de um dos vídeos é a sala de aula da Escola Estadual de Educação Básica Nicolau de Araújo Vergueiro (Enav), que tem cerca de 2 mil estudantes matriculados. As alunas cursam a 7ª série do Ensino Fundamental e estudam em turmas diferentes. Durante toda a cena, gravada durante um intervalo de aula no início da semana passada, uma das meninas dá tapas, socos e chutes em outra adolescente. Além desse vídeo, outro mostra a mesma aluna sendo empurrada e novamente agredida no mesmo local dois dias depois. O pai da vítima registrou ocorrência na polícia.

–Ter teu filho agredido dentro da escola é inaceitável. Justo lá, onde deveriam estar protegidos – lamentou o motorista de 36 anos.

A direção da escola garantiu ter tido conhecimento das agressões no mesmo dia em que elas ocorreram. O diretor, José Carlos Morando, disse que reuniu as alunas envolvidas no caso e chamou os responsáveis

OBS: Mostrar o vídeo.

Questionamentos:

- Sobre o que falavam as notícias que foram lidas para vocês?
- Quem as escreveu? Para quem? Com que intenção? Onde se podem encontrar esses textos?
- Por que a mesma notícia foi publicada em vários jornais (local, estadual, nacional)?
- Há uma preocupação social em relação a esses acontecimentos?
- Há relação entre as notícias lidas e os filmes assistidos? Qual?
- Que tipos de brigas existem?
- Que maneiras existem de resolver conflitos?

Após a exploração e debate do assunto, será solicitado aos alunos que escrevam um artigo de opinião sobre a briga entre pares, no qual deverão deixar clara sua opinião e as razões que os levam a pensar assim

- A briga é uma forma de resolver conflito?

1ª OFICINA - (aula apresentada no data show)

Objetivo:

- Identificar, perceber e elaborar um ponto de vista.

Atividades:


- Retomar com os alunos as atividades realizadas na aula do pré-teste, que gênero de texto tiveram que produzir, e o que seria feito com esses textos.

Slide 1:

PRODUÇÃO TEXTUAL –
ARTIGO DE OPINIÃO

- Escreva um artigo de opinião sobre a briga entre pares, no qual deverá deixar clara sua opinião e as razões que o levam a pensar assim.
- O texto produzido será publicado em jornais locais e blog na internet.

A briga é uma forma de resolver conflito?



- Após essa retomada, questionar os alunos e levantar hipóteses sobre o seguinte questionamento: Por que as pessoas brigam?

- Na sequência, convidar os alunos para assistirem o vídeo de uma briga em uma escola e explorá-lo a partir dos questionamentos do slide abaixo:

Refletindo sobre o vídeo:

- O que é apresentado no vídeo?
- Qual é o assunto debatido?
- O que é dito pelas pessoas na gravação?
- Conforme elas, quais são as razões que levam à briga?

Obs: ideias levantadas pelos alunos:

- Há briga porque elas são inevitáveis.
- A briga acontece porque não há quem separe.
- A briga ocorre porque ninguém vê nada.
- As “meninas” brigaram por nada
- Não há razões para brigar e mesmo assim elas (brigas) acontecem.
- São meninas e mesmo assim há brigas.

- (registrar no quadro/caderno as respostas.)

Entrevista:

- No vídeo (reportagem) são entrevistadas três pessoas, quem são elas?
- O que elas falam sobre a briga? Que expressões elas usam para introduzir a exposição de uma opinião?

- Por que emitiram essas opiniões? Que aspectos influenciaram a resposta dessas pessoas?

- Que perguntas devem ter sido feitas a essas pessoas para que elas respondessem o que responderam?

Palavras que anunciam a posição do autor diante do que está sendo enunciado	“na minha opinião”, “penso que”, “acho que”, “pessoalmente”, “no meu ponto de vista”, “realmente”, “com certeza”, “parece-me que”, “provavelmente”, “infelizmente”;
---	---

(registrar no quadro/caderno)

- Trabalhando com textos:

Após a exploração do vídeo, será comentado que este foi publicado em um blog. Questionar os alunos: Alguém saberia dizer o que é um BLOG?

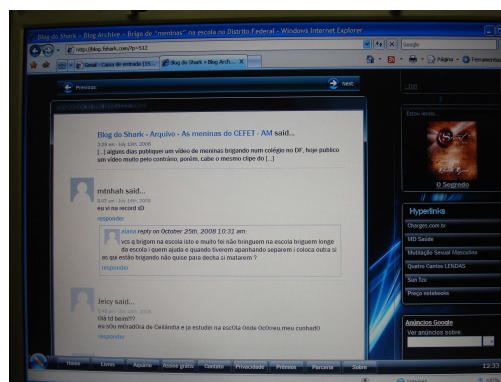
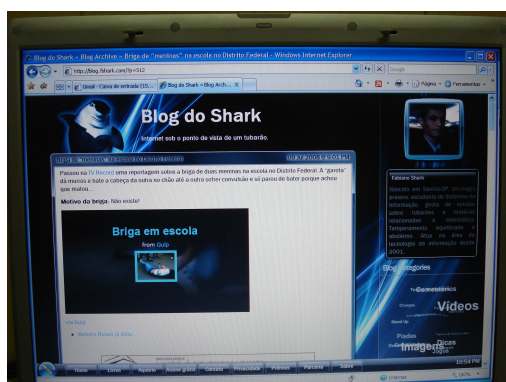
- Slides a título de informação:

O QUE É UM BLOG?

- É a abreviação da palavra Weblog: Web (rede, teia) e Log (registro). A palavra pode ser usada para quaisquer registros frequentes de informações feita no meio on line. Atualmente é usada mais como sinônimo de "diário de bordo". Os usuários que mantêm esses registros em sites da Internet são chamados de "blogueiros".

PARA QUE SERVE UM BLOG?

- Veiculação da informação em tempo real, organizada cronologicamente e maior possibilidade de interação com o leitor, que pode emitir comentários, críticas, sugestões, mandar recados.
- Uma das principais características do Blog = pequenos textos que podem ser lidos e comentados pelas pessoas que tenham acesso ao mesmo.
- Usar um blog é como mandar uma mensagem instantânea para toda a web: você escreve sempre que tiver vontade e todos que visitam seu blog tem acesso ao que você escreveu.
- Muitos são pessoais, intimistas, veiculam idéias (opiniões) ou sentimentos do autor. Alguns são voltados para diversão e outros, utilizados em situação de trabalho; há também aqueles que misturam tudo. Mas, em geral, enfocam um tópico ou área de interesse para quem os escreve.
- Os blogs também são uma excelente forma de comunicação entre uma família, amigos, grupo de trabalho, ou até mesmo empresas.



Blog: como diário de aprendizagem na rede (internet)

- Na sala de aula, serve para registrar os conhecimentos adquiridos pela turma durante os projetos de estudo, sendo possível enriquecer os relatos com links, fotos, ilustrações e sons.
- BLOG INFORMAÇÃO
- BLOG NOTÍCIAS
- BLOG POESIA
- BLOG DEBATE
- BLOG PESQUISA
- FOTOLOG / FLOGS

- Entregar para os alunos os textos publicados no Blog do Shark.

(Ver textos: Anexo II)

Exploração dos textos:

Comentar com os alunos que no texto que eles receberam há vários posicionamentos de diferentes pessoas sobre a situação exposta na reportagem e questionar:

- Quem são essas pessoas?
- Que idade devem ter?
- O que fazem?

Após essa explanação, com o grande grupo, realizar a seguinte atividade:

Nos quadrinhos ao lado, de cada posicionamento, escreva:

- Quem está falando, quem é essa pessoa?
- O que ela pensa sobre a situação?
- Como ela argumenta o ponto de vista (opinião) que defende?

Na sequência, retornar para a reportagem assistida e estabelecer a seguinte relação:



- Qual era a opinião do policial?
- Qual era a opinião da mãe?
- Qual era a opinião do repórter?
- Qual era a opinião dos apresentadores da reportagem?

Atividade em grupos:**Jogo cara a cara**

1- Material: Cartas com foto de pessoas (criança de 6 anos – adolescente de 16 anos – diretora da escola – prefeito da cidade – policial) e cartas com perguntas polêmicas (O que você faria?...).

Instruções: As cartas devem ficar dispostas na mesa com a frente virada para baixo, cada aluno pesca duas cartas, se tirar uma pergunta e uma pessoa o aluno deverá elaborar uma resposta de acordo com a provável opinião da pessoa que pescou, neste caso a criança ficará com as cartas para si. As crianças que não conseguirem retirar uma pessoa e uma pergunta deverão passar a vez de jogar. Ganha o jogo quem tiver mais cartas no final.

Obs: As respostas formuladas deverão ser registras pelo coordenador do jogo (um componente do grupo deverá assumir esse papel) conforme a ficha abaixo.

A briga é uma forma de resolver conflito?		
FOTOS	PERGUNTA	RESPOSTA
CRIANÇA 		
ADOLESCENTE 		
DIRETORA 		
PREFEITA 		
POLICIAL 		
PROFESSORA 		
RESUMO:	Quantos resolveram a situação com briga: _____	Quantos resolveram a situação de outra forma: ____

CARTAS – PERGUNTAS:

<p>1</p> <p>O que você faria se a sua irmã passasse o tempo todo xeretando suas coisas?</p>	<p>2</p> <p>O que você faria se sua mãe descobrisse que você pegou dinheiro da carteira dela e não lhe avisou?</p>	<p>3</p> <p>O que você faria se alguém desse um chute no seu cachorro?</p>
<p>4</p> <p>O que você faria se visse alguém se aproveitando de outra pessoa que não pode se defender?</p>	<p>5</p> <p>O que você faria se o seu primo se achasse o mais inteligente de todos?</p>	<p>6</p> <p>O que você faria se alguém inventasse uma coisa feia a seu respeito?</p>
<p>7</p> <p>O que você faria se você visse um garoto dando tapas em uma garota?</p>	<p>8</p> <p>O que você faria se o valentão da classe viesse provocar você?</p>	<p>9</p> <p>O que você faria se a professora mandasse você ficar em silêncio, mas todo mundo estivesse conversando?</p>
<p>10</p> <p>O que você faria se um guarda pedisse para você não falar palavrões dirigindo-se a você através de palavrões?</p>		

Após o jogo, cada grupo deverá socializar as suas respostas. Por fim será feito o resumo final do jogo englobando todos os grupos.

RESUMO FINAL:	Quantos resolveram a situação com briga? _____	Quantos resolveram a situação de outra forma? _____. Quais foram as formas? _____
---------------	---	---

Atividade de reescrita:

Solicitar aos alunos que leiam o texto que produziram no encontro anterior sobre brigas entre pares e sublinhem nele, com lápis de cor vermelho, o ponto de vista que defenderam.

Chamar a atenção deles para que, depois de encontrar o ponto de vista em sua própria produção, deverão avaliá-lo, respondendo às seguintes questões:

- Tomei posição em relação à situação apresentada?
- Introduzi minha opinião com expressões como: “*na minha opinião*”, “*penso que*” ?

Feita essa avaliação, será dado um tempo para que os alunos, se acharem necessário, reescrevam o seu ponto de vista.

Atividade Final

Avaliação

(escrever no quadro/caderno – construir com os alunos)

- O que aprendemos hoje com essas atividades?
 - Ponto de vista → opinião.
 - Presença de expressões que introduzem a exposição de uma opinião.
 - Toda opinião correspondem a alguns argumentos, mesmo que esses argumentos não favoreçam a opinião – contra-argumento.

Encaminhamento da atividade para próxima oficina:

PLANEJANDO UMA ENTREVISTA

- Relembrando a reportagem
 - Que perguntas foram feitas as pessoas que participaram da reportagem?
 - Caso essas perguntas fossem feitas a Prefeita Municipal Cirilde/ Dire Debora/ Policial Montano/ a Professora Maite/ ... , o que vocês acham que eles iriam responder?

(anotar no quadro/caderno - roteiro)

- Vocês acham que esses posicionamentos trariam contribuições importantes para nossas discussões em sala de aula?

A entrevista

- Qual o objetivo de fazer uma entrevista?
- Qual a postura de um entrevistador?
Como de se portar?
- Quem poderíamos entrevistar?

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA:

- Explicar para o entrevistado o trabalho que estamos desenvolvendo e pedir se ele aceita responder a alguns questionamentos sobre: **brigas entre pares.**

➡ A briga é uma forma de resolver conflito?

- Dados do entrevistado:

- Nome:
- Idade:
- Profissão:
- Cargo:

- Questões:

As questões sugeridas pelos alunos constituíram a seguinte ficha de entrevista:

ENTREVISTA
<p><u>Dados do entrevistado:</u></p> <p>Nome: _____</p> <p>Idade: _____</p> <p>Profissão: _____</p> <p>Cargo: _____</p>
<p><u>Questões:</u></p> <p>- O que você faria se visse duas pessoas brigando?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>- O que você pensa das pessoas que resolvem seus problemas com brigas?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>- Para você, o que significa brigar?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>- Em sua opinião, existem muitas pessoas que brigam?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>- Por que as brigas ocorrem?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

- Existem culpados por essas situações acontecerem?

- O que poderia ser feito para impedir as situações de briga?

- Devem ser tomadas atitudes com relação às pessoas que brigam? Quais? Cite um exemplo.

- Para você, a briga é uma forma de resolver conflitos?

2ª OFICINA

Objetivo: Reconhecer e elaborar argumentos.

Atividades:

Retomar o texto produzido por Chico e publicado no Blog⁴⁷. Ler para os alunos. Pedir que observem que há lacunas no texto, estão faltando expressões as quais deverão ser preenchidas por eles.

Convidar os alunos a retornarem ao texto do blog e completar as partes que estão em branco. Feito isso refazer a leitura.

Texto:

Chico reply on September 20th, 2008 10:36 am:

JRenan, jamais desejo a violência. Corro dela, aliás _____

_____. *O que acontece é que* ninguém que estava ali na roda se comoveu ao ver o “BICHO SELVAGEM” matando uma pessoa. Digo “BICHO SELVAGEM”, *porque* se repararem, _____

_____. *Mas o fato que me indigna, é* _____ e o cunhado da Jeicy fez pior, _____, *porque* _____

⁴⁷ No texto original foram feitas correções de ordem ortográfica.

_____. O interesse dele era gravar uma cena inusitada _____.

Acho que _____

alias _____

E _____

E pelo na minha vida, quando eu fazia um mal para alguém, eu recebia isso de volta, podia demorar dias, meses, ou até anos, mas me acontecia alguma coisa de ruim que me fazia lembrar que eu também fiz uma coisa ruim no passado. E vejo isso acontecendo com muitas pessoas que conheço. *Então é por isso* que eu penso que aqui se faz e aqui se paga.

Agora, eu vou cantar uma bola para esse “BICHO SELVAGEM”, vou dizer uma frase famosa que tem aqui na minha região... “O problema não é você ser uma pessoa ruim, mas sim um dia cruzar com uma pessoa pior que você, porque aí você vai sentir o mal que você faz aos outros com dor dobrada”.

Finalizando... esse “BICHO SELVAGEM” se acha hoje a dona da situação por ter quase tirado a vida de alguém, mas ela não sabe que um dia ela pode cruzar com outro “BICHO MAIS SELVAGEM”, que arranque a cabeça dela, que ponha fogo nela... e sabe por que pode acontecer isso com ela? *Porque* _____

Exploração do texto:

Retomar com os alunos, quem é Chico, que elementos da discussão contribuíram para se compor essa imagem do Chico, que relação há entre essa imagem que se construiu dele e o ponto de vista que ele assume, que argumentos ele constrói para dar conta de seu posicionamento sobre o assunto. Qual a interferência da concepção religiosa que ele expressa – (figuras interessantes como deus, fogo, inferno, demônio...) na constituição do ponto de vista assumido.

Relembrar com os alunos o que é um ponto de vista e solicitar que o encontrem no texto de Chico e o destaquem conforme a legenda (sublinhar de vermelho).

Obs: levar os alunos a perceber que há duas opiniões/teses pelo menos que se articulam, mas para as quais há argumentos distintos.

São elas:


1 a menina que agrediu a colega é um bicho selvagem.

2 quem vê o problema e não faz nada também é um bicho selvagem.

- Após a identificação do ponto de vista, chamar a atenção dos alunos para a elaboração dos argumentos, ideias que justificam o ponto de vista, opinião do Chico. Encontrar os argumentos (fazer referência às lacunas) no texto com os alunos e pedir que destaquem conforme a legenda (sublinhar de verde).

LEGENDA:

 Ponto de Vista.

 Argumentos.

Obs: Esta legenda será utilizada para marcar os elementos argumentativos também nos textos dos alunos.

Exploração da entrevistas:

Cada grupo deverá ler a entrevista realizada e identificar nela o ponto de vista e os argumentos do entrevistado. Após deverão expor o que identificaram aos colegas (turma). Para esse exercício, será entregue aos alunos uma ficha para registro (ver anexo IV).

Na exposição ao grande grupo, a professora deverá intervir no sentido de identificar mais precisamente os dois elementos em pauta – argumento e opinião.

Depois de cada grupo apresentar as informações coletadas com as entrevistas, a professora chamará a atenção para as diferentes vozes (pontos de vistas diferentes) e separá-los-á entre opiniões a favor e/ou contra a briga como forma de resolver um conflito. Os alunos registrarão no quadro/caderno o paralelo explorado oralmente.

Após essa atividade, cada aluno deverá tomar seu texto (produção do pré-teste) em mãos, para com o auxílio da professora, encontrar os argumentos.

- Lembrar que eles já sinalizaram o ponto de vista ou já reformularam o seu ponto de vista na outra oficina.

Depois de os alunos encontrarem os argumentos em sua própria produção, deverão avaliá-los, respondendo às seguintes questões:

1. Para dar consistência ao meu ponto de vista, construí argumentos claros e bem formulados? Considerei meu ponto de vista para construir os argumentos?
2. Usei expressões organizadoras do texto, como: “*primeiramente... em segundo lugar...*”?
3. Utilizei expressões que introduzem argumentos, como: “*pois*”, “*porque*”?

A professora voltará ao texto e chamará a atenção dos alunos para a existência de expressões que auxiliam na construção dos argumentos:

Palavras ou expressões que: introduzem argumentos,	Exemplos: “porque”, “pois”, “por isso”,
--	---

estabelecendo relações lógicas entre as partes dos enunciados (orações, períodos)

“embora”, “apesar de”, “para”, “a fim de”, “logo”, “então”;

Feita essa avaliação, será dado um tempo para que os alunos, se acharem necessário, reescrevam os seus argumentos.

Atividade final:

Os alunos responderão à seguinte questão: “O que aprendemos hoje com essas atividades?”

3ª OFICINA

Objetivo: Identificar, perceber e elaborar argumentos a favor e contra a briga.

Atividades:

- Simular um júri

Formar três grupos na sala:

- GRUPO A: a favor da briga como forma de resolver um conflito (serão os advogados de defesa)
- GRUPO B: contra a briga como forma de resolver um conflito (serão os promotores)
- GRUPO C: para ouvir o debate e depois votar no grupo que considerar mais convincentes (serão os jurados) – número ímpar para não dar empate.
- UM ALUNO: juiz

Será entregue aos grupos por escrito e digitado o resultado das entrevistas, para que consigam extrair a partir destas uma série de proposições, de argumentos “a favor” e “contra”, que se opõem a “não-argumentos” (em relação com uma conclusão e um determinado destinatário)

(Ver ficha do resumo das entrevistas em anexo III)

Cada grupo receberá as seguintes instruções:

- **GRUPO A:** Do material recebido, selecione, sublinhe e anote os dados mais importantes **a favor** das brigas como forma de resolver um conflito. Procure sempre pensar nos argumentos que o grupo B irá usar para defender as ideias deles. Prepare seus contra-argumentos.

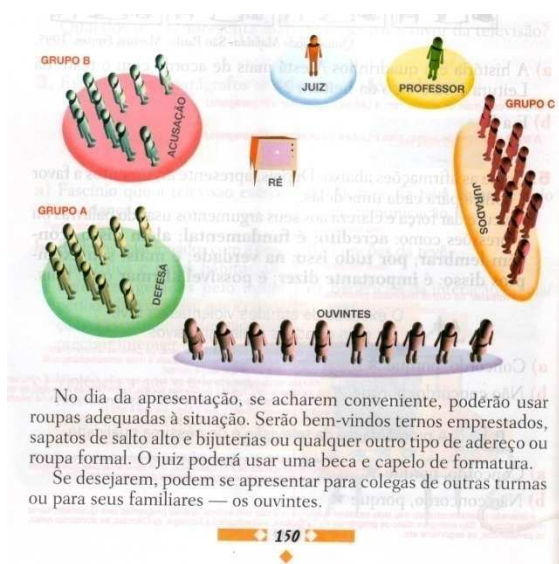
- **GRUPO B:** Do material recebido, selecione, sublinhe e anote os dados mais importantes **contra** as brigas como forma de resolver um conflito. Procure sempre pensar nos argumentos que o grupo A irá usar para defender as ideias deles. Prepare seus contra-argumentos.

- **GRUPO C:** Os componentes desse grupo também vão fazer parte dessa etapa de estudo. Assim, do material recebido do professor, selecionem, sublinhem e anotem os dados **a favor e contra** as brigas como forma de resolver um conflito. Colaborem tanto com o grupo A quanto com o grupo B, passando informações que possam ajudá-los na defesa de seus pontos de vista.

▪ **Chegou a hora de combinar a data do Júri Simulado. (atividade que será realiza no turno inverso da aula)**

Vocês já sabem que os componentes A serão a favor das brigas como forma de resolver um conflito, os do grupo B contra as brigas como forma de resolver um conflito, e os do grupo C representarão o corpo de jurados. Seu professor vai eleger, desse último grupo, um aluno que fará o papel de juiz.

Atenção! Durante a sessão, vocês deverão usar a linguagem própria de tribunal e se referirem ao juiz como Excelência e aos colegas como caro colega ou doutor. Organize com seus colegas a sala onde será apresentado o júri simulado de acordo com o esquema abaixo.



4ª OFICINA

Objetivo: Identificar, perceber e elaborar contra-argumentos.

- Avaliação do júri.

Questionamentos:

- O que acharam da atividade do júri?
- O que aprenderam com essa atividade?
- O que não foi legal na atividade?
- Se essa atividade fosse feita novamente o que mudariam?

Após a avaliação, levantar com os alunos o resultado (votação dos jurados) do júri e relembrar a desenvoltura dos grupos, bem como os argumentos apresentados.

Em seguida, retomar com os alunos as entrevistas, paralelo elaborado em grupo em exercícios anteriores. Mas a atenção voltada para a contra-argumentação.

OBS: IDEIAS COLETADAS COM OS ALUNOS DAS ENTREVISTAS:

A briga é uma forma de resolver conflitos?

SIM - ARGUMENTOS	NÃO - ARGUMENTOS
- Porque através das brigas podemos defender opiniões e até prender pessoas violentas e marginais. - Porque é uma forma de se defender. - Porque é uma forma de mostrar, expor as ideias. - defender opiniões , objetivos.	- porque quem briga é irracional e existem outras formas de resolver os conflitos, como conversa e paciência. - Porque é uma forma de aumentar os conflitos. - Porque todos tem potencial para dialogar e chegar num consenso para resolver os problemas.

Para a turma da 4ª série a briga não é uma forma de resolver conflitos, mas, mesmo assim, a turma acaba brigando.

ARGUMENTOS:

- Porque às vezes não se lembram da opinião que defendem
- porque tudo o que acontece é briga
- Porque começaram a se dizer palavrões.

Solicitar aos alunos que retomem a tabela com o resumo das entrevistas por categoria entregue na aula anterior e nessa observem e sublinhem de azul os posicionamentos contrários ao deles.

Após a identificação dos contra-argumentos, os alunos serão convidados a relacionar esses posicionamentos com o ponto de vista deles e registrar no caderno (atividade feita em grupo e com auxílio da professora).

Antes de trabalhar com ideias dos entrevistados, será retomado com a turma o posicionamento deles com relação à briga e contrapor com a maneira de agir da turma. Para isso será desenvolvido o seguinte exercício (primeiramente oral e em seguida escrito).

Nesta atividade, também, será chamada a atenção dos alunos para as expressões que introduzem o contra-argumento e o posicionamento de outra pessoa (outra voz).

Para a turma da 4ª série a briga não é uma forma de resolver conflitos, porque _____
 _____. **Mesmo assim**, a turma acaba brigando. **No meu ponto de vista** isso acontece porque _____, **mas há colegas** que pensam diferente e acham que isso ocorre em função _____
 Eu concordo/ não concordo com eles porque _____.

OBS: Exemplos explorados com os alunos:

- Penso que a briga seja uma alternativa para quem não tem cultura, mas há quem pense que a briga é uma forma de mostrar que nem todos pensam de modo igual. Concordo com isso, pois não é necessário ou é impossível que todos pensem da mesma forma. E isso significa que muitas vezes as pessoas podem vir a confrontar-se inclusive fisicamente.

- Penso que a briga seja uma alternativa para quem não tem cultura, mas há quem pense que a briga é uma forma de mostrar que nem todos pensam de modo igual. Mesmo que seja impossível que as pessoas pensem da mesma forma e que isso muitas vezes resulte em confrontos, penso que há muitas formas de garantir o respeito pelo ponto de vista do outro sem violência física. Uma conversa pode mostrar que cada um tem motivos para pensar do jeito que pensa, para ver uma determinada situação do modo como vê.

Depois de construir a ideia da contra-argumentação escrita com eles no quadro será solicitado aos alunos que elejam alguma das opiniões da entrevista para ser incorporada ao seu texto (pré-teste) de modo que exerçam sobre essa opinião algum tipo de ação – recusa, negociação, alinhamento/aceitação.

Atividade final:

- O que aprendemos hoje com essas atividades?

5ª OFICINA

Objetivo: escolher entre as diversas conclusões a adequada a um determinado texto argumentativo.

Organizar os alunos em grupos (4 componentes) e ler para eles o texto “**BUSQUE SOLUÇÕES JUSTAS PARA OS CONFLITOS**” sem o final (conclusão). Após dialogar com eles sobre o texto lido (identificar: título do texto/ fonte de publicação/ autor/ data/ ponto de vista/ argumento/ contra-argumento se tiver), solicitar que pensem um final (conclusão) para o texto.

BUSQUE SOLUÇÕES JUSTAS PARA OS CONFLITOS



Quando ouvimos a palavra “conflito”, a maioria de nós pensa em coisas negativas, como brigas, bate-boca, agressão física, guerras, insultos, entre outros. Entretanto, os conflitos em si não precisam ser negativos. Eles surgem como consequência da diferença de idéias, valores, opiniões, crenças, pontos de vista e escolhas entre as pessoas.

Por que, então, sentimos que conflitos são ruins? O fato de um conflito ser construtivo ou destrutivo não depende tanto do conflito em si, mas sim da forma como lidamos com eles.

Disponível em: <http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=3058>

Postado em: 20/04/2009

Texto submetido a adaptações.

Questionamento:

Na opinião do grupo, como poderia ser concluído o texto “**BUSQUE SOLUÇÕES JUSTAS PARA OS CONFLITOS**”?

Após os alunos discutirem no grupo um final para o texto, será dado um espaço para os grupos compartilharem com a turma os possíveis finais.

Concluído esse exercício, será entregue aos alunos mais dois textos no mesmo estilo do anterior (sem a conclusão) e um envelope com 5 finais (conclusões). Logo o grupo deverá ler as conclusões e escolher a que melhor se adapta aos textos (fazer com o auxílio da professora a escolha da conclusão para o texto já em estudo).

ESTEJA ATENTO AO SEU JEITO DE FALAR



Quando falamos com as pessoas, muitas vezes não nos preocupamos muito com o nosso jeito de falar: xingamos, gritamos, somos irônicos, desrespeitamos, desmoralizamos.

Outras vezes, nos preocupamos com as palavras que usamos, mas não percebemos coisas importantes no nosso jeito de falar: fazemos "caras e bocas" porque não gostamos da pessoa ou do que ela está nos dizendo, ou prestamos atenção em tudo o que acontece ao nosso redor menos no que a pessoa está nos dizendo, ou somos agressivos e arrogantes em nosso tom de voz.

Apesar de muitas vezes nós mesmos não percebermos que estamos fazendo isso, as pessoas com quem estamos falando geralmente percebem, e isso pode gerar conflitos e atritos em nossos relacionamentos.

Disponível em: <http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=3058>

Postado em: 20/04/2009

Texto submetido a adaptações.

CONVERSE PARA RESOLVER



Muitas vezes, quando estamos tendo um problema ou um conflito com uma pessoa, evitamos encontrar ou falar com ela para que a situação não se agrave.

E isso resolve? NÃO! E pior: às vezes contribui para que o problema aumente, porque cada um fica no seu canto, pensando sobre o que o outro está pensando. Buscar restabelecer a comunicação e o diálogo é fundamental para que cada um possa dizer para o outro como vê o problema e tentar entender o ponto de vista do outro sobre

a situação.

Disponível em: <http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=3058>

Postado em: 20/04/2009

Texto submetido a adaptações.

CONCLUSÕES:

Desse modo, essa atitude ajuda a outra pessoa a ficar menos na defensiva, a entender os seus sentimentos e a refletir sobre a situação.

Portanto, para que possamos utilizar nossos conflitos como uma oportunidade de crescimento, precisamos: não olhar para a outra parte como inimiga, trabalhar juntos para

<p>buscar uma solução e buscar soluções em que todas as partes envolvidas saiam satisfeitas.</p>
<p>Então, precisamos "nos desarmar" e estar atentos às coisas que dizemos - as palavras que usamos - mas também a tudo aquilo que fazemos com o nosso corpo ao dizer essas coisas: nosso tom de voz, nossos gestos, nossas expressões faciais, nossos comportamentos.</p>
<p>Dessa forma, não é mais um contra o outro, mas os dois juntos, buscando possíveis soluções para o problema.</p>
<p>Assim, ele não precisa agredi-los. Quando a raiva passar, uma boa coisa a se fazer é sentar e conversar sobre o que aconteceu.</p>

Neste momento, também será destacada a importância da conclusão para a compreensão e o entendimento do texto apresentado.

Antes de realizar a correção dos textos serão questionados os alunos para justificarem a escolha da conclusão de cada texto, que critérios utilizaram para definir o final de cada texto. (Correção das conclusões.)

Chamar a atenção dos alunos para as expressões que introduzem as ideias conclusivas (então, portanto, assim, desse modo, desta forma, conseqüentemente, por conseguinte). Salientar, ainda, que a conclusão de um texto possui a função de retomar a opinião estabelecida e defendida pelo autor escrita no início do texto.

Após essas atividades os alunos serão convidados a retornarem ao texto do pré-teste para fazer a avaliação e reescrita da conclusão.

Atividade:

- Avalie seu texto respondendo às seguintes questões:
 - Usei expressões que introduzem a conclusão, como: “*então*”, “*assim*”, “*portanto*”?
 - Finalizei o texto, reforçando minha posição?
- Propor a reescritura da conclusão se necessário.

6ª OFICINA

Objetivo: sensibilizar os alunos para a organização global de um texto argumentativo

Atividade em duplas:

Será entregue aos alunos um texto em tiras. Os alunos deverão lê-lo e organizá-lo. Durante a atividade os alunos deverão destacar os indícios que os auxiliaram a colocar a tira antes ou depois da outra para reconstruir o texto.

Após isso, será realizada a leitura e socialização das tentativas - montagem do texto. Auxiliar os alunos a eleger as ideias que estabelecem uma ligação entre os parágrafos do texto, ou seja, que deem um significado ao texto. Depois de conferir o quebra-cabeça, identificar no texto, com a turma o tema, a opinião, os argumentos, contra-argumentos e conclusão.

Feito isso, entregar aos alunos uma tabela para que, após conferir a organização do texto, realizem a colagem dos parágrafos. Esta tabela estará dividida em introdução, desenvolvimento e conclusão (explorar com os alunos que parte do texto encaixa nos espaços da tabela).

MODELO DO TEXTO EM TIRAS

Conversar para Resolver
<p>Joyce K. Pescarolo -<i>Psicóloga</i> <i>Equipe operacional PNV</i> www.naoviolenca.org.br</p>
<p>Em tempos de muita informação e pouca reflexão, acabamos privilegiando a comunicação superficial, que prescinde do contato face a face, típicas da rapidez do dia-a-dia moderno. No entanto, tal fato pode contribuir para o aumento dos conflitos ou então para o aumento das dificuldades de resolvê-los de uma forma satisfatória e pacífica.</p>
<p>O entendimento mais comum acerca dos conflitos é de que eles são indesejáveis e se opõem à paz, pois ainda cultivamos uma idéia de paz que se sustenta na concordância e não na possibilidade de divergência. Encaramos toda e qualquer divergência como algo ameaçador que precisa ser eliminado por se opor a um mundo pacífico, como se isso fosse possível e não fosse apenas fruto de um desejo irrealizável.</p>
<p>Na realidade, os conflitos sempre existiram e vão continuar existindo, pois eles estão na base de qualquer relacionamento: entre pais e filhos, amigos, companheiros, colegas de trabalho e em qualquer lugar onde existam relações humanas. O que nos torna individuais é o caráter de unicidade que adquirimos durante o nosso desenvolvimento, decorrente de nossa história, das relações que estabelecemos ao longo de nossa vida. No entanto, ser único implica ser diferente, querer diferente e pensar diferente. Não há no mundo duas pessoas que são iguais em tudo. Assim, buscar a ausência de conflitos é aniquilar a possibilidade de sermos individuais. O problema não deveria residir na existência dos conflitos, mas na forma como buscamos resolvê-los.</p>
<p>Na cultura de paz o 'Conversar pra resolver' é imprescindível. Se temos conflitos e eles são inevitáveis, conversemos para resolver. Mas conversar com o objetivo de realmente resolver algo é um tipo específico de conversa, na qual devemos ter a mente aberta para entender o ponto de vista do outro, parar para ouvir com atenção o que tem a dizer e falar de forma calma, atacando o problema e não as pessoas. Se observarmos esse princípio sempre que nos depararmos com um conflito, já estaremos dando um grande passo para resolvê-lo.</p>






MODELO DA TABELA PARA COLAGEM

TÍTULO	
INTRODUÇÃO (Explorar com os alunos – opinião)	
DESENVOLVIMENTO (Explorar com os alunos – argumentos e contra-argumentos)	
CONCLUSÃO (Explorar com os alunos – finalização do texto e retomada da opinião)	

Avaliação:

Relembrar com os alunos tudo o que foi aprendido sobre o texto de opinião, repassar cada atividade do diário de aprendizagem e avaliá-la.

COMPLETAR A LEGENDA

-  TEMA
-  PONTO DE VISTA
-  ARGUMENTOS
-  CONTRA-ARGUMENTOS
-  CONCLUSÃO

ATIVIDADE PÓS-TESTE

Solicitar aos alunos que leiam novamente o texto que elaboraram no pré-teste e analisem tudo o que nós aprendemos com relação ao texto de opinião. Após essa leitura, pensem se querem refazer o texto do pré-teste, revendo o que aprenderam e reelaborando o que não está bom, ou se preferem elaborar um texto novo.

ANEXO II – Textos - Blog

ANEXO III – Ficha com resumo das entrevistas

ANEXO IV– Ficha de registro – atividade com as entrevistas

ANEXO V – Produções de Lucas

Pré-teste

A brigão não leva a mach

Hoje dia 01/06/19 aprendemos que a brigão não leva a mach se leva ao hospital de má hoje a gente viu um texto falando que um jogador brigou com outro e ficou gravemente ferido ele tomou um susto no quicicha se sentiu mal e foi internado ele fez uma cirurgia e não se sabe mais dele.





É na escola umas crianças de 1ª série aprendem diretamente através que estão lá já aprendem gente que ficou gravemente ferido como também a parte constante na nossa escola meninas de 3ª série jogando bola depois disso elas 2 meninas na secretaria das brigaram e tomaram um xingão.


Um dos tipos de agressão agredem física e a agressão psicológica a física é de bater espancar e psicológica é de falar coisas ruins exemplo, insulto, bofeta, malícia, etc no futebol na nossa escola umas sempre brigam por causa que deu falta e não deixaram fazer gol mas diz que mãe foi e troqueiros que não é feito de resolver uma brigão é conveniente e alguns para separar porque que isto não é legal mas por falar na brigão porque que se pensa brigão.


Atividade de reescrita


Análise do texto


LEGENDA

 opinião
 argumento
 contra-argumento
 conclusão

 → Minha opinião é que sempre para com as brigas
 as brigas gente sempre brigando em armas e se batendo e
 se batendo sem parar as pessoas devem
 parar de brigar não sei para que inventaram a briga.

 → a briga é coisa boa? Por que?
 R: Não porque a briga só machuca e não ajuda em
 nada eu não gosto de brigar só de problemas isso
 é chatos

 → contra-argumento → briga sempre é bom e o jeito
 de resolver conflitos é acreditar que a briga
 é necessária não sei se é porque quem faz isso é marginal

 → conclusão então a gente briga a gente fica feliz não se
 não brigamos assim ficamos felizes.

Pós-teste

A briga é uma forma de resolver conflitos

- Minha opinião é que sempre parar com as brigas as vezes gente
 immerge brigando com armas, se batendo e com paus e pedras as pessoas

- Devem parar de brigar não sei para que inventaram a briga.

- A briga é coisa boa? Por que?

R: - Não porque a briga só machuca e não ajuda nada

- eu não gosto nada de brigar só do problema isso é
 muito ruim.

- Tem gente que acha que brigar sempre é bom e é o
 jeito de resolver conflitos e acredita que a briga é me-
 lhoraria, não sei se é assim porque quem faz isso é margem
 mal.

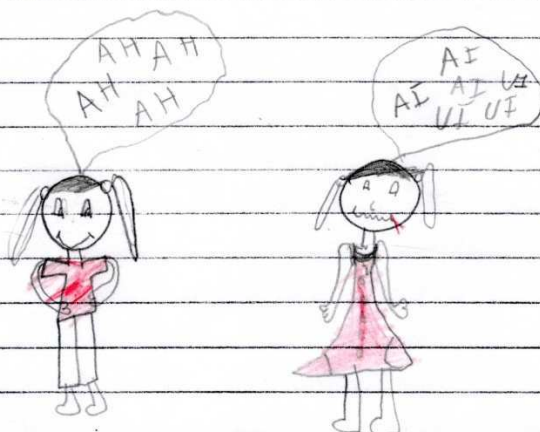
- Então se a gente briga a gente fica feliz? na mas se não
 briga a gente fica triste

ANEXO VI – Produções de Débora

Pré-teste

Redução TextualMinha Opinião sobre as Brigas

~~Com a minha opinião sobre as brigas~~
~~e que nos nunca devemos brigar com~~
~~os colegas e isso está acontecendo por causa~~
~~de novelas, drogas e violência~~ pois eu
 acho que brigar é um ato de
 burrice e falta de educação pois eu
 acho isso muito chato e ilegal
 pois eu acho que não é legal brigar
 pois já tem violência e muita coisa
 vai acontecendo as pessoas que brigam
 não tem razão e também são pessoas
 malhadas e chatas. Como essa é a minha Opinião.
 fim



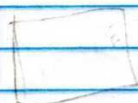
Atividade de reescrita

AVALIAÇÃO DO TEXTO

LEGENDA:



CITIAÇÃO. Quando alguém diz algo que não é um fato de uma história.



AVALIAÇÃO DO TEXTO LEGENDA:



OPINIÃO: Da minha Opinião penso que a biga mãe é um ato de resolver conflitos.



ARGUMENTO:



Contra-argumento: Mas tem gente que pensa assim e diz que preciso de argumentos e opiniões mesmo que preciso conversar e ter ideias melhores.



CONCLUSÃO: Mesmo assim todo mundo acaba brigando.

Pós-teste

Idade: 10

Data: 23/07/2009

Escola: M. de E. F. Pedro Baccanilo.

Bom As Brigas e Os Conflitos

A Briga é uma de resolver conflitos.
 Não porque se pode resolver um conflito
 compreendendo ou pedindo desculpa.

Bom as brigas estão acontecendo por causa
 de novelas, drogas e violência.

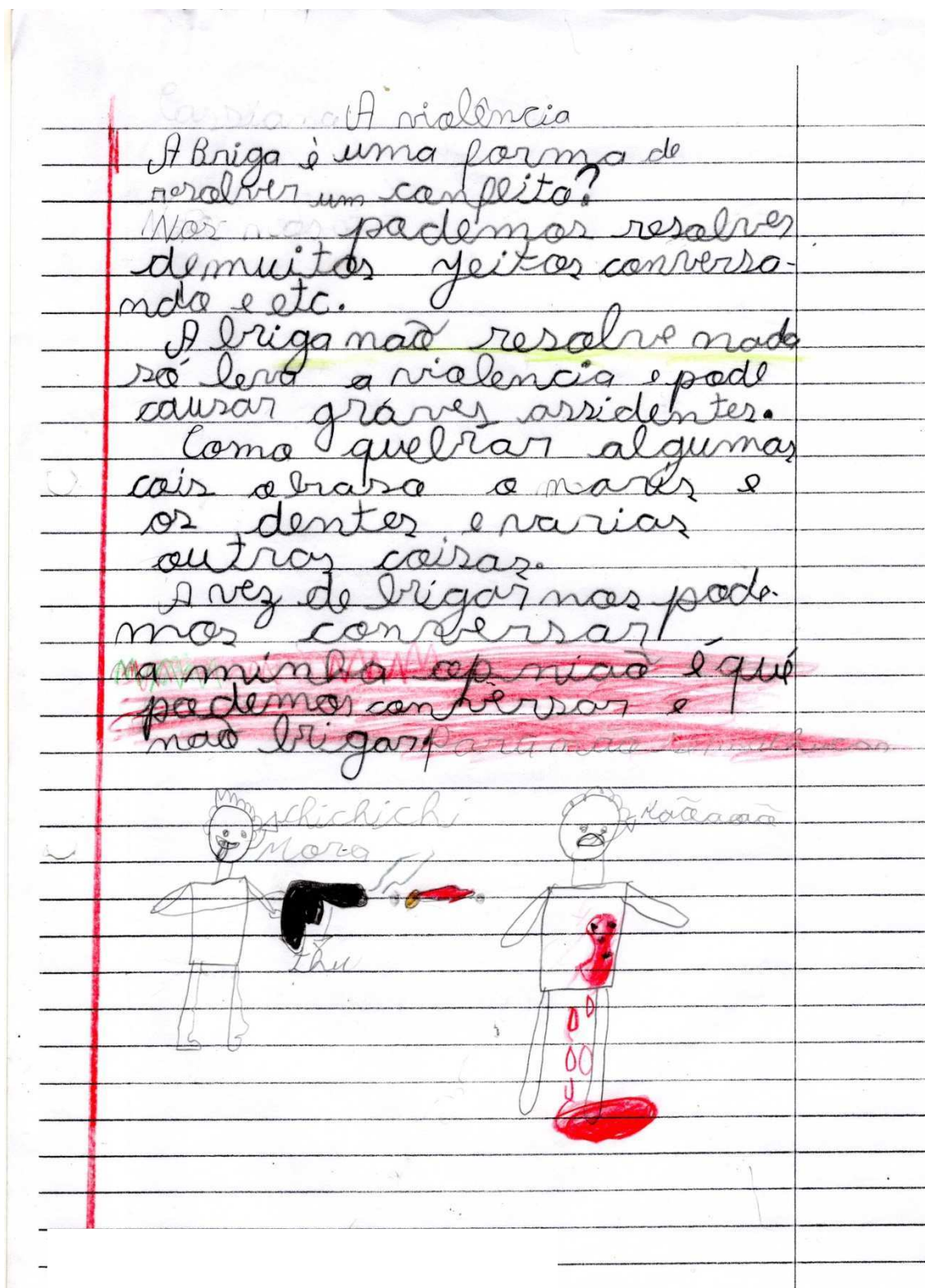
Eu acho que quem briga é marginal e
 sem coração.

Bom os conflitos acontece sem motivo
 tipo um troca de olhares como no caso da
 Dhemifer e a Dhemifer só ia na cabeça da
 Menina para ferir ela queria acabar com
 a vida da Menina e os outros ele não
 ajudar a Menina ficaram parados quando
 depois ela foi atacada do outro lado
 do muro.

Bom se as pessoas pensarem tudo a
 mesma coisa não iria existir brigas e
 conflitos. fim

ANEXO VII – Produções de Carlos

Pré-teste



Atividade de reescrita

Análise do texto

legenda

Vermelha opinião



Verde



azul



Amarelo



Na minha opinião pedimos
conversar e não brigar para
não se machucar

Verde Gostem de brigar isso só leva
a violência pois pode se machucar

Amarelo Conclusão sobre o texto ler
ver alguma ideia que irá re
mar a opinião diferente

Vermelha assunto tema

Amarelo Não vamos brigar porque assim
seremos felizes

Pós-teste

A violência

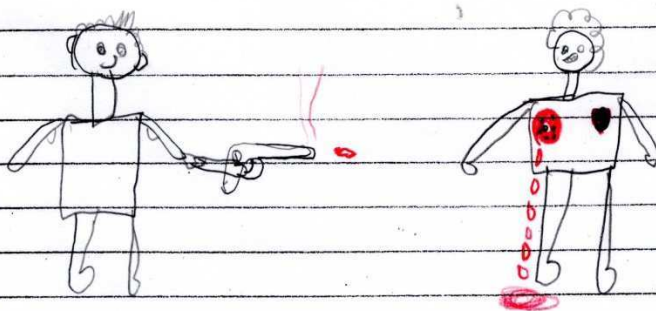
A briga é uma forma de resolver um conflito.

Nós podemos resolver de várias jeitos conversando e etc.

A briga não resolve nada só leva a violência, pode causar várias coisas graves como quebras, traça e etc.

A vez de brigar, nós podemos tentar e conversar e não partir para a briga quando vemos 2 pessoas brigando nós podemos ir lá tentar separar e falar para sentar e conversar, não brigar.

Minha opinião é que devemos defender sua opinião e não brigar devemos conversar e não brigar.



ANEXO VIII – Produções de Beatriz

Pré-teste

Minha opinião sobre os brigas = Dia 01/07/2009 *

Brigas Kaluana de Siqueira

Hoje em dia as pessoas andam muito agressivas e se odeiam mais que os outros.

Os brigas geralmente é os "físicos" porque hoje em dia ninguém mais se respeita mais também eu não percebo que não existem brigas "psicológicas", porque geralmente todas brigas "físicas" começa com as brigas "psicológicas".

~~Na minha opinião brigas não resolve nada apenas aumenta os conflitos.~~

Então para 3-3-6 antes de brigas seja "física" ou "psicológica".

NÃO BRIGUE

RESOLVA COM

CONVERSA

Atividade de reescrita

+5 000A -77 ASMAIC

AVALIAÇÃO DO TEXTO

LEGENDA:

- = OPINIÃO
- = ARGUMENTO =
- = CONTRA-ARGUMENTO
- = CONCLUSÃO

VER-ARGUMENTO*

Porque brigas não resolvem nada apenas criam mais conflitos. *

VER-CONTRA ARGUMENTO

mas tem gente que brigam e acham que a briga é a melhor forma de resolver conflitos porque assim eles conseguem demonstrar seus objetivos. ^{mas não isso legal porque} ~~acho~~ acho que existem muitas outras formas de resolver o conflito.

VER

Pós-teste

Minha opinião sobre os língas : Dia 22/07/09

Seja em dia as pessoas andam muito agressivas e se acham mais que as outras.

Eu não acho isso certo pois as agressões não boa a cada sé faz a gente perder um amigo.

Para mim a pessoa agressiva ou seja a pessoa que sempre a língua quer se mostrar violenta(a) e mostra que é mais que as outras. Vejo o exemplo de Zeca de novela "Lamimbo das Índias" ele para mim é o maior "MARGINAL" e "CANABUTE" mais todos principalmente os pais que desleixam tomar providências dentais acham lindo e que ele faz.

Na minha opinião língas não resolve conflitos alguma apenas contrai mais.

Seja amigável e companheira(a) e resolve seu conflito com calma e paciência! tente resolver com diálogo e se não resolver tome outra providência.

Não ligue seja

física ou psicológica

Você consegue:

ANEXO IX – Produções de Laura

Pré-teste

Produção Textual

Violência agora nas escolas

Os brigas agora já chegaram as escolas, frequentemente passa na televisão. Brincos e games em todas as escolas, as brigas estão causando muitas de problemas nas famílias e entre amigos.

As escolas estão muito preocupadas com os alunos de hoje até no mesmo escola que é mais pequena acontecem muitas brigas psicológica e aguçada física nada de muito grave mas sabe que isso não deveria acontecer, as brigas não são formas de resolver conflitos uma conversa pode resolver tudo.

Um exemplo de briga que aconteceu na escola onde eu estudo: Dois amigos estavam jogando futebol um contra o outro e o time de um dos amigos ganha e joga e outro fica bravo e parte para o lado daí eles vão reclamar na direção a coordenadora do turno da manhã chama eles para conversar eles cantam a história toda para a coordenadora foi tudo resolvido e precisava de briga por dia não tem resolvido tudo na conversa, **A Violência** e dia não ouço uma coisa resolvi, não resolvi nada.

Sabe que não adianta briga tem que resolver as coisas com conversa e não a briga não resolve nada.

Os pais tem de dar o exemplo não podem ficar brigando por qualquer coisa pois se o filho briga com os outros quer dizer que não quer dizer se lutem um com o outro.

**A Briga acaba com sua
A conversa ajuda a Vida
Briga**

Atividade de reescrita

Avaliação do texto

Legenda

Opinião

Argumento

Contrá-Argumento

Modelo

Na minha opinião acho que as coisas não são formas de resolver conflitos entre as pessoas uma conversa ajuda muito.

Por que aumenta os conflitos e não resolve nada os casos e tapas para as mulheres

Mas tem gente que não pensa assim e diz que é preciso lutar para impor ideias e opiniões e as acho que é preciso conversar e para ter ideias melhores

Assim aprendemos que a força não é uma
 forma de resolver o conflito porque não resolve nada
 só aumenta o conflito, não se perde amigos e pessoas especiais
 dig as pessoas que podem bater em você.

Pós-teste

Data: 23/08/09 Série: 4ª série

Produto textual

Os Brigões e os Conflitos

Os brigões estão criando uma forma que as pessoas estão a-
 dicando de resolver seus problemas, isso é errado para que dig-
 gar se podemos conversar para que nos saiam se podemos di-
 ligar formar ideias melhores dizer não a fúria melhorar
 nosso país, pois a vida é curta quer ser feliz e paz é o que eu que
 um país e meu país, chega de guerra de confusão, diga eu já fero
 não quero mais, e mesmo eu sendo pequeno todos verão que eu
 sou ser modelo de cidadão, sou ser simpático sou ser gentil, a
 minha atitude poderá mudar o Brasil.

Mas tem gente que não pensa assim e diz que é preciso di-
 gar para sempre ideias e opiniões e eu acho que é preciso con-
 versar e poder ter ideias melhores porque aumenta os conflic-
 tos e não resolve nada os erros e tapas para se machucam,

Porém aprendemos que a brigão não é uma forma de re-
 solver conflitos, porque não é uma forma de resolver os
 conflitos, porque não resolve nada só aumenta os conflitos
 e você perde amigos e pessoas especiais e ainda diz a elas que
 podemos falar em voz.

ANEXO X – Produções de Vitória.

Pré-teste

PRODUÇÃO TEXTUAL

BRIGAS NÃO RESOLVE NADA!

EXEMPLO: Cades e Loucas estavam jogando BOLA quando Loucas passou um pontinho em bolas e elas começaram brigar com socos, chutes. um dente foi para no hospital e precisou ir para a sala de cirurgia para fazer o implante.

Agora com ajuda de médicos já está se recuperando.

Nas escolas não há agressões físicas que acontece nas escolas. Lembro que um grupo de meninas da 7ª série escolhem cada dia um dos alunos como alvo.

Então há uma dona de casa que diz que esse grupo de meninas está tomando conta da escola e ela tem medo de mandar sua filha para a escola.

Uma professora foi mal com traumatismo no crânio, pois uma aluna agrediu a professora.

As brigas não formam de resolver CONFLITOS
~~Não. Porque brigas não resolvem nada.~~

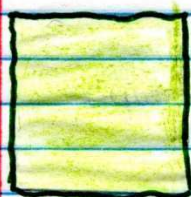
Existem tipos de brigas como:

A Psicológica = de bate boca.

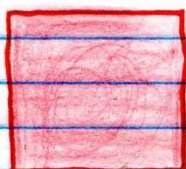
e a Física = de socos, chutes e mais.

Atividade de reescrita

Legenda

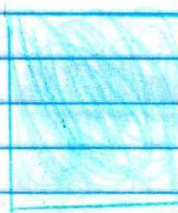


Argumentos



Opinião

Na minha opinião penso que
não é um ato de resolver confli-
tos



contra



conclusão

Pós-teste

Produção Textual

Texto de Opinião

Briga não resolve nada?

de briga é uma forma de resolver conflitos?

Resposta: minha opinião pensa que as brigas não é um ato de resolver conflitos. Porque as brigas não leva a nada e só aumenta os conflitos.

Tem pessoas que pensa que a briga é uma forma de resolver conflitos porque da para se defender, prender pessoas e marginalizar, defender suas opiniões e dignidade.

Mas tem pessoas que acha que a briga não resolve nada porque quem briga só aumentam e desm-dialogar.

Por isso lutar por uma vida sem

VIOLENCIA

ANEXO XI – Produções de Tarso

Pré-teste

	<p> <u>Início</u> <u>Briga entre pares</u> As brigas nas escolas são bem comuns mas as mais que acontecem é as brigas de "lata boca". Existem mais de que uma briga, brigas físicas, luta e de "lata boca". Na minha opinião as brigas não são uma maneira legal de se resolver um conflito, porque se a gente brigar pode machucar o amigo ou até deixá-lo em coma. A maneira mais legal de resolver os conflitos é conversando mas tem gente que briga não é só hoje em dia que existem brigas, antigamente também existia briga. Brigar pode ir para cadeia e os amigos não vão ser mais amigos de você. Na minha escola dois amigos brigaram jogando futebol, se porque um time ganhou do outro, aquele que perdeu ficou triste e brigou com o outro amigo. Eles foram para a direção e foram falar com a coordenadora. Desta forma não briguem porque você pode perder um amigo e até machucar o amigo. </p>

Atividade de reescrita

Avaliação do texto

Legenda:

Vermelho - Opinião C

Verde - Argumento C

Azul - Contra-argumentos

Amarelo - Conclusão

Azul - Mas tem gente que concorda que a lei é uma forma de resolver conflitos para defender suas opiniões. Eu não concordo com isso porque pode resolver seus problemas convergendo

Laranja - Assunto

Pós-teste

Briga

As brigas nas escolas são bem comuns, mas as mais que acontecem é as brigas de "bate-boca".

Existem mais de que uma briga, briga física, luta e de "bate-boca".

Na minha opinião as brigas não são uma forma de resolver conflitos, porque se a gente briga aumenta ainda mais o conflito e a maneira mais legal de resolver o conflito é conversando. Mas tem gente que concorda que a briga é uma forma de resolver conflitos, porém não concorda com isso.

Não é só hoje em dia que existem brigas, antigamente também existia briga.

Na minha escola dois amigos brigaram jogando futebol, só por que um time ganhou do outro, aquele time que perdeu ficou triste e brigou com o outro time. Eles foram para a direção e foram falar com a coordenadora e foram.

Por tanto não briguem porque você pode perder um amigo e até machucar ele.

ANEXO XII – Produções de Luana.

Pré-teste

Texto de Opinião

As brigas que estão acontecendo são cada vez pior.

Por exemplo: a mãe da menina "Larissa das Índias" e pai ficou incentivando o filho a continuar brigando só porque o pai é adorado e ele acha lindo o que o filho faz.

E depois dessa cena muitas cenas já foram ocorridas em escolas e divulgadas por vídeos e jornais.

Como aquele caso que uma aluna bateu numa professora de quando um grupo de meninas está intimidando alguns alunos e outras.

Eu acho que as brigas não são formas de resolver conflitos. É sim com uma conversa para tudo se resolver. E se alguém quiser brigar daí vamos tentar conversar primeiro.


É a sei que mesmo aqui na escola acontecem vários mas não que precisem ir para o hospital.


Eu acho que a escola Redentora Leocádio é uma das melhores escolas da região por não ter pessoas agressivas.


Atividade de reescrita


AVALIAÇÃO DO TEXTO

LEGENDA:

 OPINIÃO

 ARGUMENTOS: Porque pensa que ligar não
de para se resolver tudo calmamente.

 CONTRA-ARGUMENTAÇÃO: Não acho que
ligar é certo, pois alguém só vai machucado e
tem pessoas que acham que ligar é certo para
resolver conflitos. Eu acho isso errado porque
não devemos ligar pois perdemos os
amigos etc.

 CONCLUSÃO: A liga não é uma forma
de resolver conflitos porque ~~podemos~~ podemos dialogar calmamente
e sem ligar.

Pós-teste

Texto de Opinião

As brigas que estão acontecendo são cada vez pior.

Por exemplo: O caso da moçola "Laminada Índios" o pai só porque a advogada ficou incentivando o filho a brigar e ele acha lindo - que o filho fez.

E depois desta semana muitas coisas já foram escritas e divulgadas por rádios e jornais.

Raioa aquela coisa que uma aluna bateu numa professora. Eu quando um grupo de meninas está atrevendo alguns alunos e vários outros.

Eu acho que as brigas não são formas de resolver conflitos. E sim com uma conversa para tudo se resolver.

Porque para que brigar se dá para se resolver conversando.

Não acho que brigar é certo pois alguém só vai machucado e tem pessoas que acham que briga é certo para resolver conflitos. Eu acho isso muito errado pois perdemos os amigos.

A briga não é uma forma de resolver conflitos e sim conversando calmamente e sem brigar. E se alguém quiser brigar aí vamos ter conversar de novo.


E eu sei que mesmo aqui na escola vários casos mas não que precisou ir no hospital.

Eu acho que a escola Pedro Baccanello é uma das melhores escolas da região por não ter pessoas agressivas.

ANEXO XIII – Produções de Tatiana

Pré-teste

Produção textual sobre brigas:




A briga da minha escola:

Na minha escola todos brincam, dois alunos disputam, por que um aluno não tinha mais
 tinha no outro aluno e no fim do jogo o time adversário ganhou e o time do
 colega quis se distrair e perdeu, e um aluno do time que perdeu começou a
 briga com o time que ganhou, e a coordenadora chamou os dois alunos para
 conversar lá na secretaria, e um deles se culpou por o outro, e um quis explicar
 mais que o outro mas eles acabaram ficando amigos de novo.

A minha opinião sobre isso é que o aluno que briga não tem razão que perdeu porque
o outro ganhou e perde é que ele não queria brigar e disputar no conflito.

Na minha opinião a briga não é o modo de resolver conflitos, mas para uns é o modo
de resolver conflitos.



Obs: Esta aluna realizou as atividades de reescrita no texto do pré-teste

Pós-teste



A minha opinião é:



A briga acontece quando algum provocamos os outros, acontece sem motivos, quem é caso do Diuifor batou na colega por uma troca de olhares no começo da aula, pois as brigas são muito comuns em escolas.

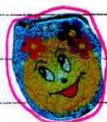
Aqui na mesma escola, dois alunos brigaram por que um quis ser mais que o outro e isso aconteceu por que eles estavam jogando futebol no campo.

Na minha opinião as brigas são comuns em escolas, mas isso caso do Diuifor aconteceu a colega e ia toda na coligação para quando pensou que a colega estava morta e rou a todos que assistiu.

Eu acho que a briga não é o modo de resolver conflitos, pode resolver com diálogo, mas tem gente que pensa no contrário, que a briga é o modo de resolver conflitos.



Série: 4º



ANEXO XIV – Produções de Márcia

Pré-teste

Produção Textual - Artigo de Opinião

A briga é uma forma de resolver conflitos?

Eu acho que se a gente briga não resolve nada e se suspendermos depois então eu acho que não devemos resolver isso com um diálogo ou seja com uma conversa porque não não devemos briga pois tem o exemplo da Zica de briga toda semana todos nos meus na escola e os pais ensinaram a ele a fazer ele jogou no chão as janelas da casa dele para assustar as pessoas e acho que isto que ele está fazendo não é certo e eu também acho que os meninos não estão ensinando a os adolescentes a não briga mas sim a briga então como temos uma atitude porque se não o Brasil estará perdido.





Temos até na nossa escola e desde 1962 tem brigas entre adultos, crianças e jovens.

Nós devemos tomar uma atitude em relação a isto.

Atividade de reescrita

Análise do texto

Legenda

	OPINIÃO
	ARGUMENTOS
	CONTRA-ARGUMENTO
	CONCLUSÃO

Buiga não leva a nada mas tem pessoas que acham que buigando vai resolver conflitos. Porque é o único jeito de resolver os conflitos. Tu acho isto errado porque não podemos resolver os nossos conflitos com diálogo.

Então vamos falar de buiga. Assim tudo vai melhorar.


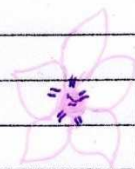




Pós-teste

Produção textual artigo de opinião

As brigas são uma forma de resolver conflitos ???

A minha opinião é que brigar não leva a nada porque nós estamos desde aí em quando brigamos por coisas tão bobas também desde aí em quando por qual quer motivo. Mas tem pessoas que acham que brigando vamos resolver os nossos conflitos. Eu acho que isto não está certo pois brigar não resolve conflitos. Então vamos tomar uma nova atitude assim o mundo inteiro vai agradecer pois além de fazer a paz para nós, você vai tá fazendo o bem e a paz a o próximo e paz a mundo inteiro.

Vamos
Tomar
Atitude

ANEXO XV – Produções de Paula

Pré-teste

A BRIGA É UMA FORMA DE RESOLVER CONFLITOS?

Na minha opinião, briga não é uma forma de resolver um conflito, tem muitas outras formas de resolver um conflito, como o diálogo, mas ninguém pensa nisso.

Ate na nossa escola tem briga, e na sua tem?

Onde mais acontecem brigas é nas escolas, nas ruas, praças...

De vez em quando uma briga não tanto separa as pessoas, pode se madurar, se ser é melhor chamar um responsável, guarda, diretor...

Sem se esquecer que antigamente já tinha brigas como no filme o guerreiro dos lobos, que os pais incentivavam e os filhos fugiam igual, e afinal começaram se per palavrões lobaes.



Atividade de reescrita

ARGUMENTO: porque só vai conseguir trazer mais conflitos.

CONTRA-ARGUMENTO: Mas há quem quem pensa que a briga é uma forma de resolver um conflito, para defender as opiniões mas eu acho errado, porque a briga só gera mais conflitos.

CONCLUSÃO: Assim tudo temo que chegar a conclusão que para as brigas devemos dizer não.

Pós-teste

DATA: 23/07/09. SÉRIE: 4ª



A BRIGA É UMA FORMA DE RESOLVER UM CONFLITO?

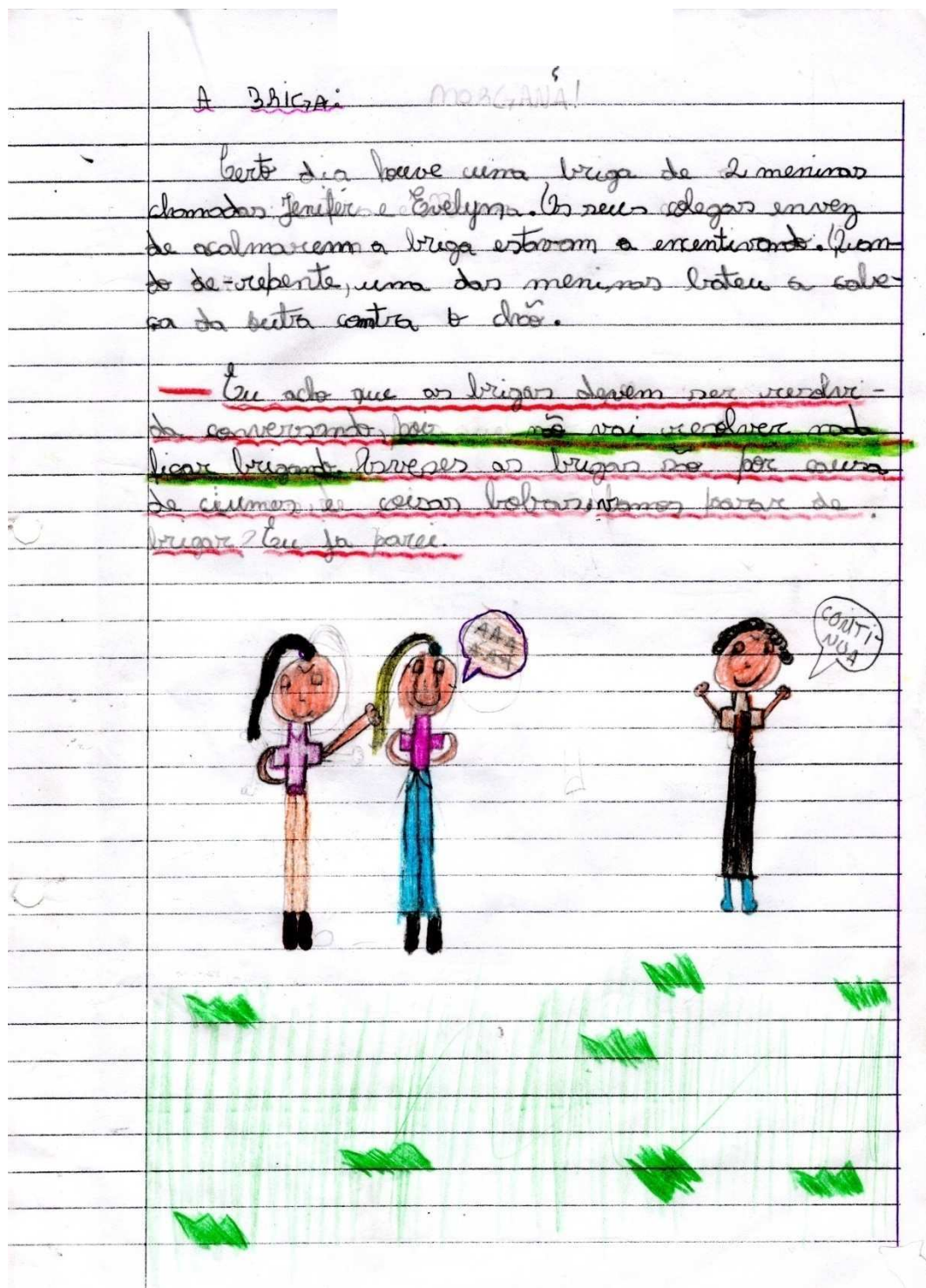
Na minha opinião, briga não é uma forma de resolver um conflito porque para mim a briga só gera mais conflito ainda. Mas há quem pense que a briga defende opiniões, que é uma forma de se defender... Acho também que o diálogo é muito mais bom e não violento de se resolver um conflito.

Ate nas escolas já estão tendo esse ato de violência e não são só nas escolas a briga as físicas ou a de palavras já estão se espalhando por todas as cidades.

As brigas de hoje são diferentes tem um motivo forte é no por uma terra deobox, uma palavra, ou querer mostrar força e poder...

Penso que as pessoas que brigam são marginais pessoas sem cultura pessoas que querem se achar os donos de tudo e todos.

ANEXO XVI – Produções de Rafaela



Atividade de reescrita

Eu acho que a briga não é uma forma de resolver conflitos, mas muitas pessoas pensam diferente, brigam para se defender, eu acho que uma briga é legal, porque eles podem se machucar.

CONTRA ARGUMENTO

- acabar o texto (criar uma ideia que irá retratar a opinião defendida).

ASSUNTO-TEMA.

Tanto vamos parar de brigar? assim vamos fazer um mundo melhor, pois não vai odiar mais ficar brigando.

Pós-tese

A BRIGA:

Um dia teve uma briga de 2 meninas chamadas: Jennifer e Evelyn, por causa de uma troca de olhares, a menina que estava espiando a colega procurava sempre a colega dela para ferir, e o chefe dos policiais disse que as brigas nos colégios são inevitáveis.

Na minha opinião as brigas não são uma forma de resolver conflitos, pois as pessoas podem ir para os hospitais, e ficar em cama, mas tem pessoas que pensam diferente de mim, pois ninguém

A MINHA MENSAGEM É: pensa igual a mim
~~NÃO BRIGUE,~~ quem, mas eu acho
~~NÃO ESTRAGUE SUA VIDA,~~ que não é uma coisa
LEGAL!



ANEXO XVII – Produções de Aline
Pré-teste

Das Brigas


Das no dia as pessoas brigam muito. Por
qualquer motivo! mesmo sem um razão tem. Elas
brigam porque querem!

Bem a minha opinião é que as pessoas não
precisam resolver o problema a base de socos, tapas
e pontapes * apenas conversar! mas se não quiserem de
sias não se chamarem de nome, se acusarem de coisa
que não são verdades e assim conversar com calma.

Existem 2 tipos de brigas:

1ª = "agressão física" é aquela briga de tapas, socos e pontapes
2ª = "bate boca" se chamarem de palavras falar coisas que não são
verdade.

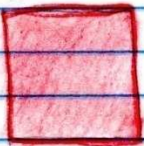

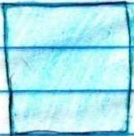
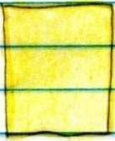
Muitas pessoas são barbaqueiros brigam toda hora. Mas
algunas para que brigam praigo não resolvem nada! então
para ser feliz os outros olhem então vamos parar de brigar!





Atividade de reescrita


Qualificação por texto

legenda:

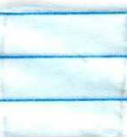
-  opinião
-  Argumentos
-  contra-argumento
-  conclusão

 Há muita opinião e que eu penso a respeito das coisas que quem digo por qualquer coisa...
imita... uma pessoa egoísta

 Eu acho que as pessoas podem resolver os problemas apenas com conversa

 Mas tem pessoas que acham que hoje em dia as pessoas tem que lutar para resolver alguma coisa. Eu não concordo com isso porque que mais conflitos... inimigos...

Bem se no mundo a gente dissesse que o
 mundo não tivesse mais vida o mundo seria bem
 melhor. Então vamos fazer a nossa parte e ajudar
 a natureza



Pós-teste

Falamos sobre brigas.

Bem as brigas geralmente acontecem por algum motivo. Mas algumas das vezes as brigas acontecem por motivos bobos e pequenos.

Mas na minha opinião é que eu penso a respeito das brigas é que quem briga por qualquer motivo imita uma pessoa egoísta.

Bem existem pessoas que brigam apenas com agitação física. Eu acho que as pessoas podem resolver os problemas com apenas um diálogo.

Mas tem pessoas que acham que tudo se resolve brigando mas eu acho que isso não é necessário porque podemos ~~evitar~~ evitar essas brigas.

Bem se no mundo a gente dissesse que o mundo não tivesse mais brigas o mundo seria bem melhor. Então vamos fazer a nossa parte e não brigar.

Pat.

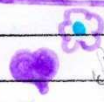
23/07/09

1000

10 anos

ANEXO XIII – Produções de Jaqueline

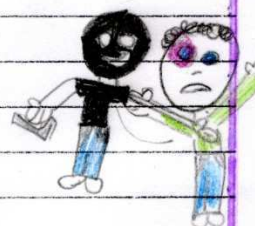
Pré-teste


 As brigas não ajudam a resolver conflitos?
 As escolas, a mim, as festas estão criando um espa-
 ço onde as jovens estão se atraindo colega e
 amigos, por amizade, e isso é muito comum
 em escolas grandes.

Alguns alunos está agredindo professor(a) e
 colegas.

A minha opinião é que não resolve nada
e também se agente pode conversar antes de
brigar?

O que a escola deve achar as maiores brigas
 e as vezes até ir ao hospital.



Atividade de reescrita

AVALIAÇÃO DO TEXTO

LEGENDA

Legenda:

- OPINIÃO
- ARGUMENTO
- CONTRA-ARGUMENTO
- CONCLUSÃO

■ Na minha opinião a criança não resolve nada, e se não for bem tratado, pode vir a sofrer de problemas de saúde.

■ Isso porque se a gente tem uma boa educação e comportamento, não dá para usar a mão de brigar.

■ Tem pessoas que não brigam, estão sempre na mão, mas as pessoas que estão sempre brigando. Isso não é legal, porque até perdemos um amigo.

■ Então não brigue, você pode perder um amigo, uma pessoa especial. Sendo assim, seja paciente com os outros e respeite o jeito de cada um.
Então tá combinado!!

Pós-teste

Portão em 22/07/08 Série: 9ª Série

As brigas!

As escolas, as ruas, as festas e parques estão virando um espaço onde os jovens estão se reunindo; amigos, colegas, preferências, e isso é muito comum em escolas grandes.

Na minha opinião a briga não mudou nada, e se alguém tem boca pra falar é melhor conversar do que brigar.

Tem algumas pessoas não brigam estão sempre na sua, mas e algumas pessoas que estão sempre brigando, isso não é legal.

Então não brigue você pode perder um amigo, uma pessoa especial.

Desde assim seja pacífico com os outros e respeito o jeito de outro.



ANEXO XIX – Produções de Lucio

Pré-teste

Para Brigada todos por aí de resolver conflitos?
No mundo hoje existe vários tipos de Brigadas.
A profª mostrou um vídeo que dois alunos brigaram
entre dois alunos, eles brigaram por causa de
de um fogão de futebol um ganhou eo outro
perdeu.
Tem uma professora que espancou de um aluno
e a professora ficou grava e com o feudo.
~~Alimenta a criança ninguém precisa responder ninguém
com o poder da vida~~

Atividade de reescrita

AVALIAÇÃO DO TEXTO

OPINIÃO

- argumento
- contra argumentos
-

ela minha opinião ninguém precisa resolver
coisas com data, mas sim, com conversa

porque com conversa a gente pode
resolver coisas com conversa

mas mesmo assim tem gente que briga e
concorda que briga é uma forma de
resolver conflito porque elas quando brigam
de fenda suas ideias e eu não concordo
com isso porque só gera violência

Resolva o conflito com a melhor forma
diálogo

Pós-teste

No mundo hoje tem brigas se motivos
ex: a mãe da minha mostra um vídeo no
computador de uma briga que aconteceu
por uma troca de olhares.

Na minha opinião ninguém precisa resolver
brigas com agressão física mas sim com
conversa.

Porque com conversa a gente pode resolver
com conversa.

Mas mesmo assim tem gente que resolve
briga com brigas.

Então resolve conflitos da melhor forma
diálogo.

ANEXO XX – Produções de Robson

Pré-teste

As brigas

As brigas não são uma forma de resolver conflitos pois brigas não levam a nada. Existe pessoas que brigam porque acham que as brigas são uma forma de resolver conflitos. Eu não concordo com estas pessoas porque elas acham bom brigar, mas eu não acho que seja bom. A minha opinião é que nós não devemos brigar, brigas só provocam conflitos de pessoas pois sem brigas somos felizes.

Atividade de reescrita

Existem pessoas que brigam porque acham que a briga é uma forma de resolução completa

Eu não concordo com estas pessoas porque não devemos brigar porque as brigas fazem a gente perder os amigos.

Não devemos brigar porque assim seremos felizes

Amarelo terminou o texto

Pós-teste

Volnei

As brigas

A briga não é um jeito de resolver conflitos por hoje tive uma briga na escola, desentou pessoas e foram reclamar com a profa e ela mandou eles irem para secretaria e lá a profa falou eles na secretaria e depois ela mostrou para nós e nós demos risada.

A minha opinião é que nós não devemos brigar, brigas só provocam conflitos de pessoas.

Volnei



ANEXO XXI – Produções de Isabela

Pré-teste

Produção Textual:
Artigo de Opinião.

As brigas são comuns nas escolas.
Tem vários tipos de agressões, opiniões:
agressões físicas, corporal e outras.

Eu estava lendo que em Maranhão dois
jovens brigaram só porque um deu uma
passada no outro e durante o recreio, mesmos
agredem as professoras. Uma professora ali de
Perto Alegre foi parar no hospital.

Tem gente que acha que delegando não
se resolve as brigas. Resolvem sim, é eu sou
contra isso

Vamos PARAR de BRIGAS?

Atividade de reescrita

AVALIAÇÃO
DO
TEXTOLegenda
OPINIÃO

Da minha opinião eu acho que dialogando sempre se resolve os brigos.

Penso que a briga não é uma forma de resolver conflitos. Eu acho chato resolver conflitos com brigas.

Desse modo as brigas são comuns nas escolas.

Pós-teste

Talando sobre Brigas!

As brigas nas escolas são comuns principalmente entre adolescentes e crianças.

Tem vários tipos de agressões, exemplo: agressões físicas, corporal entre outras.

Na novela "CAMINHO DAS ÍNDIAS" o próprio pai inventa o filho a brigas e inventa também a mexericar no blog de outras pessoas e modificar coisas exemplo: aquele homem que levou um tiro na perna e ficou paraplégico.

Se alguém te aconselhar pra você "brigar" não briga, você pode prejudicar a sua vida, a vida de seus familiares e da pessoa em que você prejudicou.

Na minha opinião eu acho chato briga e se alguém está dizendo que não briga, pense bem todo mundo já errou na vida

Não vamos mais
BRIGAR

Amanda Constantina
José Luiz: 20/07/09

ANEXO XXII – Produções de Vitor

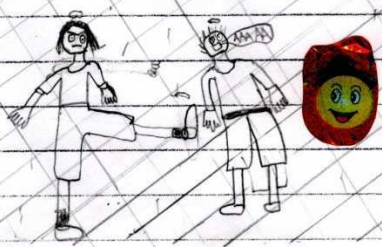
Pré-teste

Bruno Quintan

CA brig dos amigos

Jão estava louco para ir no clube quando ele chegou deu o seu melhor amigo Gabi os dois estavam esperando late para entrar no sala quando lateu todas as turmas entraram o professor deu para surpresa os dois estavam com medo depois de terminarem lateu para a reclus os dois sabiam que seria compã os dois sempre ficaram em diferentes times o time do Gabi sempre venceu mas nesse dia foi diferente o time do Jão venceu e só porque o time do Jão ganhou o Gabi começou a brigar os dois caíram no chão e foram parar na diretoria na diretoria receberam castigo.

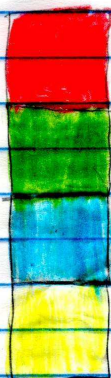
A minha opinião é que des lizo o melhores amigos
e que briga entre amigos não é certo nem
que não é amigos e castigo é claro pois
uma briga acontece toda dia em sala, com nomes, socos,
chutes e muito mais.
Os briga não é modo de resolver conflitos



Atividade de reescrita

AVALIAÇÃO DO TEXTO

LEGENDA

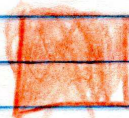


opiniais ✓

Argumentos = Por que que se dois brigaram
na por um jogo de futebol idiotas
Contra argumentos ✓

conclusas ✗

Azul Sim porque se a gente briga também se
defende e eles ficam sabendo que isso não é legal e daí
eu não confio nessas pessoas porque elas pensam
que brigar é bom



assunto - tema ✓

amarelo Então você deve se esperar porque qualquer dia
você vai arranjar briga com uma pessoa que
é seu amigo e vai perdê-lo

Pós-teste

Idade: 10

Data: 23/07/2009

Escola: Municipal de Ensino Fundamental Pedro Gueonelo

Título: Briga é uma forma de resolver conflitos?

Para começar a briga não é forma de resolver mas algumas pessoas acreditam que a briga é uma forma de resolver conflitos. Eu acho errado e que a briga não é precisa nem é confusa porque podemos usar o diálogo que é uma forma melhor de resolver conflitos em vez de partir para briga.

Porque briga é preciso para que, para matar uma pessoa, para deixar uma pessoa entre a vida e a morte e por último para perder um amigo.

Porque quem usa essa forma para resolver seus problemas deve ser do mal quem faz isso briga é por isso.

A minha dica é não resolver seus problemas brigando mas sim com diálogo.

ANEXO XXIII – Produções de Cláudia

Pré-teste

Artigo de Opinião

Em uma escola na Cidade de Ipiranga na hora do recreio os alunos da 2ª série fizeram um grupo de futebol com 5 em cada grupo e um seria o juiz.

Quando estava para os alunos entrar um dos meninos começou a brigar por que o seu time tinha perdido e começaram a se dar soco e chute. E logo chamaram a profe para resolver a briga e eles foram para a secretaria.

No outro dia aconteceu a mesma coisa mas uma das meninas falou para eles não brigar pois os socos e os chutes não vão adiantar.





E depois da quilo ninguém mais brigou todo mundo se conversou, e ali apresentaram uma apresentação que era música a gente entedia que brigar e discutir não andão junto de jeito nem um je cada vez que algum brigava eles ensinam que tinha que conversar e no que lo escola nem um aluno brigou.





Atividade de reescrita


AVALIAÇÃO do TEXTO

LEGENDA

 OPINIÃO.
 Argumento
 contra-argumento
 conclusão.

 Bem na minha opinião eu acho que se agente brigar como tá fazendo as pessoas a brigar dá o nome MUNDO nunca vai passar com isso.

 Penso que a briga não é uma forma de resolver conflito mas há pessoas que acreditam que a briga é importante para resolver todos os problemas. Mas eu não concordo nem um pouco com essas pessoas, porque só prejudica a nossa vida.

 Então se não pararmos de brigar só vamos trazer problemas e mais problemas. Liga para seus amigos, vizinhos, afinal quem vai conhece para começar a DIALOGAR e tudo ficaria mais fácil.

Pós-teste

Bem na minha opinião eu acho que se agente brigar vamos dar ensinando as pessoas a brigar dai o mundo nunca vai parar com isso.

Eu tambem acho que os pais devem dar mais atenção a os filhos pois as novelas ensinam eles a brigar e eles tambem se sentem sozinho que estão sem os pais e precisam brigar.

Al muntas pessoas que acreditam que a briga e uma forma de resolver conflito mas eu acho que as pessoas precisam de mais DIALOGO ao inves de brigar.

Então se não paramos de brigar os vamos trazer problemas e mais problemas. Diga para seus Amigos, vizinhos afinal quem você conhece para começar a DI-ALOGAR e tudo fica mais facil

ANEXO XXIV – Produções de Alessandra

Pré-teste

Linguas no mundo

Uma lingua entre uma aluna e uma professora fez a professora ir para hospital ficou no calça e me maxilar esta semana ocorreu no dia 26/03/2009 e foi publicada no Radio Itapuru no dia 27/03/2009 em Povo Fundo.

~~Eu acho que estas linguas duram pouco para não ficar muitas palavras.~~

Porque

Si mãe tem muitas Brujas e elas se prejudicam. Eu acho que isto não ocorre na polónia.

Minha opinião

~~Eu acho que duram pouco porque isto não é da em nada para não que linguas não se prejudicam no futuro / não duram por qualquer coisa.~~

Não duram porque uma colega chamou esse dia no mês e comentei com ele diz que esse não está gostando disse e não na linguagem por qualquer coisa não se prejudicam e depois que esse não prejudicou não estava querendo falar, porque não é igual a outras coisas.

Esta é a minha opinião sobre as linguas por qualquer coisa.

Não duram pois não se prejudicam.

Atividade de reescrita

Análise de Texto

Segunda:

■ Opiniões■ argumentos■ lembra-argumentos■ conclusões

■ Nemha opinião e que as pessoas ^{depois} parecem gostar de para quem se acor, as tais da coisa isto não podem levar agora mas no futuro vão se prejudicar muito mais tipos de verdade uma ligeira e conflitos

Nunca devemos brigar com ninguém
Tudo tem que parar

■ Um pensador que não a fazer a luz e tem gente que preferir não ler porque sabe que o poder ir para baixo. Mas porque ninguém vem se do mal não brigar só de verdade!

■ Estão eu acho que devem parar de ler porque não os livros se machuca para para não chegarem a uma conclusão para parar

Não Briguem se fosse Parar de Brigar

Pós-teste

~~Alguma outra pergunta?~~

Eu e algumas outras pessoas pensamos que não existe uma pergunta para as lutas: existe? A luta é uma forma de resolver um conflito?

Algumas pessoas dizem que sim e outras que não vale a pena lutar:

- Um policial ele diz que lutar aparece a luta chamada algum dos alvos.

Uma pessoa chamaria a luta e chamaria - os de lutar e que que se chama os alvos.

Muitas opiniões e que as pessoas fazem de lutar para quem se chama a luta da coisa isto agora não vale a pena lutar mas o futuro não sabemos quem lutar até porque não se sabe o futuro pois se não se puder

Uma luta existe de várias formas e tipos uma luta que mais conflitos no futuro

Nunca sabemos a luta com ninguém isto tem que ser:

Se continuamos a lutar com pessoas e podemos até morrer por uma pessoa qualquer.

Então escreve que devem parar de lutar porque vamos se machucar para para nós mesmos a uma conclusão de lutar ou não lutar.

Não lutem por fazer parte de lutar isto não irá levar a nada se lutarem se prejudicarem no futuro de cada um de nós e dos nossos filhos, netos e bisnetos.

Não lutem nós não se prejudicem.

Das 197 de 1909

ANEXO XXV – Produções de Carlos

Pré-teste

as brigas

Produção textual - Artigo de opinião
 As escolas tem brigas graves e com
 flite tem polavões, e os alunos vão para
 secretaria e vão fazer a policia.

Vamos parar de brigar com os outros
se não vamos ir para policia.

Na escola de parso fundo que um
 aluno foi agredido um amigo e tingiu
 quicco he foi para o hospital.

Ele vai bem uma radioparso fundo
 Inapuru fez uma noticia.

Que uma aluna agrediu uma profesora
 e a profesora foi para hospital e la
 foi muito mal de tres melhoou saiu
 bem



Atividade de reescrita

Avaliação do texto


legenda



opinião



Eu penso que devemos

 vamos parar de brigar com os autos mas não vamos ir para a polícia



Argumento

mas não vamos porque senão vamos parar na polícia.

argumento polêmico já mais



mas pessoas não resolve briga com conflito porque acham que são marginais



as pessoas brigam por do gem

Pós-teste

As brigas

As escolas tem brigas grandes e ca-
lutas tem palavrões. E os alunos vão
para secretaria e não para a polícia.

Nome para de brigar com os amigos e
não dá para brigar com os amigos e
polícia. Hoje as brigas geralmente a contace
com agressão física. E tem pessoas que
consegam na calma.

Na novela das 9 horas o ^{pai} inventiva e filho
a briga com os outros eles quebra tudo
as partilarias e paga estilingue e com a arma
de verdade e poderia machucar as pessoas.

ANEXO XXVI – Produções de Bernardo

Pré-teste

As Brigas nas escolas

As brigas que os pais intimidam os filhos brigam com os outros fazente ganque para brigante tanto doba tanto seco só por uma coisa piqueninha tira uma coisa bem grande para eles brigam como na mordida do milho das índias como o personagem seca brigante na escola nas ruas nas boias nas paleas em outros lugares como ali em passa junto que deu a briga na escola em envolvendo os funcionários e as professoras e a Rádio Tirapuita Anuncio na Rádio Tirapuita como a violência esta grande na escola pública As violências estão grande nas escolas públicas e também nas ruas da nossa cidade.


Tinha que ter uma lei para quem briga tente ser ispuo da escola só quem briga com os outros calga só um dai não ia mais de briga nas escolas e nas ruas nunca mais ia ter briga nas nossas cidades. Não briga mais nunca mais ajude nossa cidade não brigando sendo amigo e companheiro.

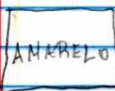
Nuno

Atividade de reescrita

AVALIAÇÃO DO TEXTO

LEGENDA

 OPINIÃO não precisa briga conversa com seu colega.

 ANABELO tem tem não deve esperar porque qualquer dia não pode ele convidar com seu colega

Pós-teste

As brigas que os pais incentivam os filhos a
brigar com os outros fazente ganque para brigar
na escola, mas suas e em outros lugares
tanto raso por uma coisazinha pequeninha
fiza uma coisa bem grande porisa eles brigam
como dois bupalo loco.

As brigas estão muito grande nas
escola em todo o país existem brigas
nas escola em outros lugares eles também
brigam.

Eu queria ser um diretor pra não
deixar os alunos brigarem como um loco.
Não brigam como um loco com seu
cabelo de briga dai nessa País não fica
brigas no colégio em outros lugares.

Obs: Este aluno ficou doente e não participou das oficinas: 2, 3 e 4.

ANEXO XXVII – Produções de Luan

Pré-teste

TEXTO DE OPINIÃO Wagner.

Nunca devemos brigar porque senão nos nunca vamos resolver essas brigas que estão acontecendo hoje. Se alguém está brigando a gente vai separar eles ofendem a gente então tem que deixar que brigam se não dá para ir separar então tem que deixar que brigam então se existe briga nesse mundo vamos tem que parar de brigar senão vai virar o que esse mundo se todo mundo briga.

Eu acho que resolver brigas com conflitos, não acho com conflitos resolver briga.

Então vamos tem que parar de brigar de brigar daí o nosso mundo também e pessoas também vão parar de brigar.

GOSTEI MUITO DA SUA AULA. VALEU
A PENA.



Palavras que anunciam a posição do
diante do que está sendo enunciado

Atividade de reescrita

AVALIAÇÃO

O que aprendemos durante o aula de sexta-feira e o de hoje?

PONTO DE VISTA — a opinião

Expressões que introduzem a opinião de uma pessoa. Toda opinião envolve o alguns argumentos:

ATIVIDADE

- Ler subli
- Depo resp

Legenda



Argumento



mas as pessoas não resolvem



criar tem conflitos porque acho que possível quem consegue e que querem. Não consigo não devemos brigar porque assim seremos feliz

Nunca devemos brigar porque vamos resolver nunca vamos resolver essas brigas que estão acontecendo hoje:

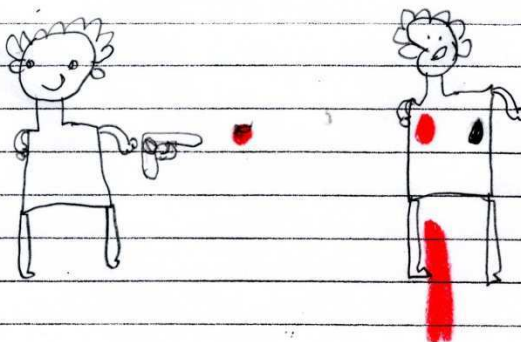
Pós-teste

texto - de opinião

Nunca devemos brigar porque senão nos
 nunca vamos resolver essas brigas que estão
 acontecendo hoje se alguém está brigando a
 gente vai separar eles ofendem a gente
 então tem que deixar que brigam se não
 do jeito de separar então tem que deixar que
 brigam então se existe briga nesse mundo
 vamos tem que parar de brigar senão vai
 virar o que esse mundo se todo mundo
 briga.

Eu acho que resolver brigas com
 conflitos, não acho bom com conflitos resolve
 briga.

Então vamos tem que parar de brigar
 daí o nosso mundo também a pessoa
 também vai parar de brigar.



ANEXO XXVIII – Produções de Luciano

Pré-teste

~~dia 26/05/09 Matthew e Alex tinham briga~~
~~então no dia 26/05/09 Matthew e Alex tinham briga~~
~~Matthew e Alex que chorou depois de~~
~~procurarem as peças então Matthew~~

As brigas são um tipo de resolução
 Risco porque as brigas não resolvem a situação
 sendo que a gente tem que resolver MAS
 TEM DE SER A QUE A ESCOLA
 TEM OS PROBLEMAS COM
 BRIGA MATHEUS ALEX
 POR QUE
 É A AQUELA
 QUE



Obs: este aluno realizou a atividade de reescrita da cada elemento do texto argumentativo diretamente no texto do pré-teste, abandonou a folha de avaliação – atividade de reescrita.

Atividade de reescrita

AVALIAÇÃO DO TEXTO

LEGENDA



OPINIÃO



TEMA



ARGUMENTO



CONTRA-ARGUMENTO



CONCLUSÃO

AZUL - POR QUE AS PESSOAS ACHAM QUE
FORÇANDO QUE ELAS RESOLVEM SEUS PROBLEMAS

Pós-teste

No dia 27/06. Jéhi amigam, chegou com se chamando
 de melones puros, eles não conseguiram parar
 de se chamar de melones puros até que um
 deles insultou a família do outro e eles
 começaram a se baterem de ler botem a cabeça
 do outro na trave de campo de futebol
 e o outro esboçou a cara do outro mas graças
 a um árbitro que não pediu e desistiu uma
 pedrada na botiga do outro e eles se abraçaram
 depois e um deles se machucou bastante então
 não brigue pra se machucar e contar
 muitos chistes

A BRIGA É UMA FORMA DE RESOLVER CONFLITOS
 P. NTO A BRIGA É UMA FORMA DE AUMENTAR O CONFIJO



ANEXO XXIX – Produções de Diego
Pré-teste

As brigas

231 Várias brigas acontecem nas escolas. Na minha Escola
da Pedra Escurela. A professora Camila fez uma briga no
corredor se chingaram e brigaram.

Na minha opinião brigas não adianta nada se profiss
comparam antes de brigam.

Por que conflitos acontecem os problemas mais confli
tos.

Mas tem pessoas que acreditam que brigas adianta
em nada que não adianta.

Por que causa muitos problemas machucados não tem mais
amigos e causa a morte.

Depois foram para o recreio e levaram uma
carteira. Depois voltaram para o sala, o ~~meio~~ se
leão não tem, muitas brigas por que quando tem
briga no corredor a turma inteira fica sem recrei
o da qual dia em diante de ficaram amigos
após eles pagarem um preço.

Por que se brigarem de novo com dinheiro para
o recreio.

Atividade de reescrita

Avaliação do texto

Legenda:



opiniões



argumentos



Não minha opinião brigar não adianta nada eu prefiro conversar antes de brigar.



Porque conflitos aumentam os problemas mais conflitos.



mas tem pessoas que acreditam que brigar adianta. Eu acho que não adianta. Porque causa vários feridos machucados não tem mais amigos e causa a morte.



Em tão isso deve se esperar porque qualquer dia isso pode se irritar com os colegas.

Pós-teste

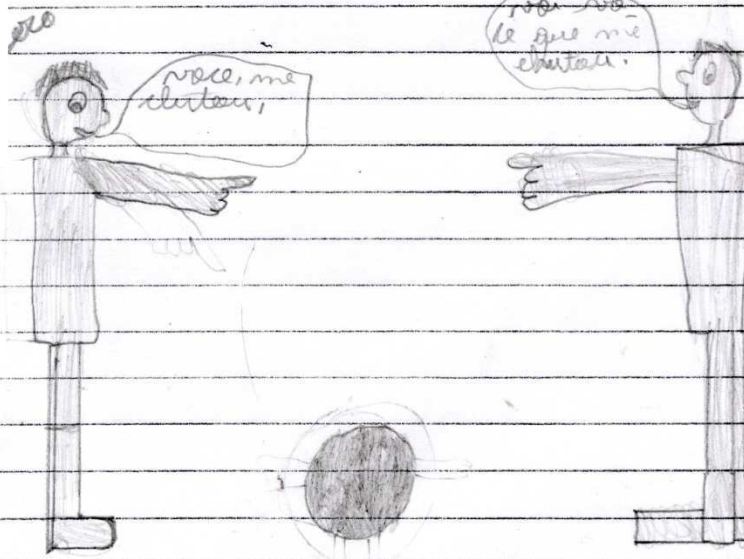
As brigas

Vários brigas acontecem nos colégios. Na minha escola Pedro Beccanello, a chefe Amilda e o meu amigo me compraram e chingaram e brigaram.

Depois foram para a secretaria leram um livro, então depois voltaram para a sala e os meus colegas não tem muitas brigas por que quando do brigas no campo fica com a sensação de que não tem mais tempo a terminar inteira.

Daquela dia em diante eles ficaram amigos.

Quando eles foram para a secretaria, eles não tinham mais de dinheiro para a secretaria.



C733s Comin, Camila

A sequência didática como recurso para o ensino da argumentação : uma experiência na 4ª série do ensino fundamental / Camila Comin. – 2009.

257 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2009.

Orientador: Profª. Drª. Adriana Dickel.

1. Ensino fundamental. 2. Compreensão na leitura.
3. Redação – Argumentação. 4. Aprendizagem. I. Dickel, Adriana, orientadora. II. Título.

CDU: 373.3

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364